

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Sociología VI
(Opinión Pública y Cultura de Masas)**



**ELECCIÓN DE ESCUELA EN CHILE: LA PROPUESTA
NEOLIBERAL A EXAMEN**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Claudia Córdoba Calquin

Bajo la dirección del doctor

Julio Carabaña Morales

Madrid, 2012

© Claudia Córdoba Calquin, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Sociología VI
(Opinión Pública y Cultura de Masas)**



Tesis Doctoral

**Elección de escuela en Chile:
La propuesta neoliberal a examen**

**Autora: Claudia Córdoba Calquin
Director: Julio Carabaña Morales**

Diciembre de 2011

Agradecimientos

He tardado varios años en desarrollar esta tesis, por tanto son muchas las personas e instituciones con quienes estoy en deuda por haberme apoyado de distinta forma y en diferentes momentos en este largo camino.

Inicié el doctorado gracias al apoyo que me otorgó el Programa de Becas de Estudio de Alto Nivel para América Latina ALBAN de la Comisión Europea y me fue posible continuar y finalizar este proyecto por el respaldo que el Centro de Estudios Andaluces dio al Estudio “La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y su efecto en la elección de centro”, así como por la Beca de Gestión Propia que me concedió la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT. La ayuda proporcionada por estas instituciones hizo posible que durante la mayor parte del tiempo pudiese disfrutar de la privilegiada situación de centrarme exclusivamente en mis estudios.

En los periodos en que no conté con el apoyo de dichos organismos tuve la suerte de recibir ofertas de trabajo que fueron de muchísima ayuda en su momento. Agradezco por ello a las Profesoras Eduvigis Sánchez, Gloria de la Fuente, Myriam López de la Nieta y Encarnación Pesquero del Departamento de Sociología VI, así como a la Profesora Olga Salido del Departamento de Sociología III de la Universidad Complutense de Madrid.

Varios funcionarios del Ministerio de Educación de Chile allanaron el camino para conseguir una serie de datos. Alberto Valenzuela (Jefe de Desarrollo – Área Informática) me dio sugerencias clave para la solicitud y acceso a la información contenida en el Registro de Estudiantes de Chile RECH, mientras Arturo Pereira me proporcionó importantes detalles para abordar esta base de datos. Álvaro Infanta del Departamento de Estudios y Desarrollo, y Catalina Fernández de la Unidad de Análisis SIMCE gestionaron la entrega de la información solicitada de forma expedita y rápida.

El trabajo de campo fue llevado a cabo contando con la preciosa ayuda de diversas personas y autoridades. En ese sentido, hago una mención especial a Samuel Leiva del Departamento de Educación Municipal de la Comuna de El Bosque (Santiago de Chile) quien respaldó en todo momento mis actividades, facilitando el acceso a los establecimientos municipales y el contacto con escuelas privadas subvencionadas de la comuna. También estoy en deuda con los Directores y Jefes de Unidad Técnico Pedagógica UTP que generosa y desinteresadamente colaboraron conmigo. Del mismo modo, agradezco a las madres que me concedieron parte de su tiempo para contarme sus preocupaciones y anhelos en relación a la educación de sus hijos.

Los años como doctoranda en la Sección Departamental de Sociología VI fueron una hermosa época. Con mis compañeros, Lucrecia Rodrigo y Miquel Reynés, tuvimos largas conversaciones sobre nuestras investigaciones y aquello hacía el trabajo un poco menos solitario; gracias por eso y por la amistad. Trabajar con Julio Carabaña ha sido un privilegio en el plano académico y un agrado en el personal; él ha sido conmigo todo lo generoso que un profesor puede ser con su alumno.

El respaldo de mi familia ha sido fundamental en el inicio, desarrollo y término del doctorado.

Mis padres me han apoyado incondicionalmente dándome aliento y sostén económico siempre, lo cual valoro especialmente porque este proyecto de estudios ha significado vivir en continentes diferentes por varios años. Su generosidad y amor han sido enormes.

La ayuda de mi familia adoptiva en Cerdeña fue clave durante el último periodo. Todos, pero especialmente Bice, Nino, Stefano y Nora me han liberado muchas veces de tareas domésticas y han cuidado al pequeño Tiago para que yo pudiese contar con más tiempo que dedicar a la tesis.

Massi ha estado siempre a mi lado, hemos recorrido este camino juntos, disfrutando de sus ventajas y sobrellevando sus incertidumbres. Él ha intentando bajar mi ansiedad en este último (duro y difícil) año. Gracias por su amor y por soportar mis días grises.

A Tito y Pery, mis padres

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
1 PRIMERA PARTE: LA (LIBRE) ELECCIÓN DE ESCUELA EN CHILE	15
1.1 Aplicación del programa neoliberal en Chile	21
1.1.1 Principales características del sistema educativo antes la reforma de 1982	21
1.1.2 La reforma del Gobierno Militar	23
1.1.3 Ventajas y desventajas de la subvención por estudiante	27
1.1.4 Principales características del sistema educativo chileno tras la reforma del Gobierno Militar	29
1.1.5 Problemas en la aplicación de la subvención por estudiante en Chile	33
1.1.6 El traspaso de alumnos hacia el sector privado subvencionado	38
1.2 La política de financiamiento de los Gobiernos Democráticos	44
1.2.1 Política de financiamiento de la educación de los Gobiernos de la Concertación (1990 – 2009)	45
1.2.2 Ajustes y modificaciones orientados a cautelar la equidad	50
1.2.3 Efectos de la Movilización de Estudiantes Secundarios de 2006	53
1.2.4 Política del Gobierno de la Coalición por el Cambio (2010 a la fecha)	56
1.3 Conclusiones de la Primera Parte	58
2 SEGUNDA PARTE: LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE DE SUS ESTUDIANTES	59
2.1 Influencia de la escuela y la familia sobre el aprendizaje de los estudiantes	60
2.1.1 Influjo de la familia sobre los resultados educativos	66
2.1.2 Influjo de la escuela sobre los resultados educativos	73
2.1.3 Estimación de la influencia del entorno socioeconómico y de la escuela sobre el rendimiento de los estudiantes	76
2.2 Re examinando el influjo del entorno socioeconómico y de las características de la escuela sobre los resultados educativos en Chile	88
2.2.1 Análisis con regresiones múltiples	89
2.2.2 Análisis Multinivel	94
2.3 Los profesores y las escuelas frente a los resultados educativos	103
2.3.1 El pensamiento de los profesores o “Con estos niños no se puede”	104
a) Hallazgos de encuestas de opinión	104
b) Hallazgos de estudios cualitativos	109
2.3.2 La selección de estudiantes como práctica institucionalizada de las escuelas chilenas	115
a) Hallazgos de encuestas de opinión	118
b) Hallazgos estudios econométricos	123
c) Hallazgos de nuestro trabajo de campo en la Comuna de El Bosque (Santiago de Chile)	126
2.4 Conclusiones de la Segunda Parte	130
3 TERCERA PARTE: LA ELECCIÓN DE ESCUELA POR PARTE DE LAS FAMILIAS ¿CALIDAD ANTE TODO?	133
3.1 Revisión de la literatura sobre elección de escuela en Chile	135
a) Encuestas de Opinión	135
b) Estudios econométricos	141

c)	Estudios sociológicos o antropológicos	145
3.2	Descripción y resultados del trabajo de campo desarrollado en la Comuna de El Bosque (Región metropolitana, Chile).....	150
3.2.1	Breve caracterización de la Comuna de El Bosque	152
3.2.2	Principales características de las escuelas en que se realizaron entrevistas grupales	153
3.2.3	Resultados de las entrevistas	156
a)	Criterios y fuentes de información utilizados en la elección de escuela	156
b)	El criterio de calidad: Aprendizaje, disciplina y acogida.....	160
c)	Los “malos elementos” o “manzanas podridas”: principal característica de una mala una escuela.....	161
d)	Satisfacción y cambios de escuela	169
e)	Cambios de escuela	174
f)	Escuelas municipales versus particular subvencionadas: valoraciones e imágenes.....	175
g)	Conclusiones de las entrevistas grupales.....	187
3.2.4	Análisis de datos sobre cambios de escuela	190
3.3	Relación entre los criterios de elección de escuela utilizados por los padres, calidad de éstas y rendimiento educativo	196
3.4	Conclusiones de la Tercera Parte	212
4	CUARTA PARTE: LOS EFECTOS DE LA POLÍTICA DE VOUCHERS SOBRE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS Y LA SEGMENTACIÓN SOCIAL EN LA ÚLTIMA DÉCADA	219
4.1	Los efectos de las políticas de libres elección en el contexto internacional y chileno. 220	
4.2	La evolución de la segmentación social del sistema y del rendimiento educativo entre 2000 y 2009: un análisis con los datos PISA.....	234
4.2.1	La evolución de la segregación social	236
a)	Segregación social por tipo de dependencia administrativa	237
b)	Evolución de la composición social de las escuelas por dependencia administrativa	238
4.2.2	Evolución de la desigualdad de rendimiento.....	252
a)	Desigualdad de rendimiento por origen social	253
b)	Desigualdad de rendimiento por escuelas	254
c)	Desigualdad de rendimiento por dependencia administrativa de las escuelas	255
4.2.3	Evolución del rendimiento	256
a)	Cuestionando la mejora chilena.....	257
b)	Los posibles factores de la mejora en el rendimiento	259
c)	Rendimiento alcanzando por las escuelas, según su dependencia administrativa.....	260
4.3	Conclusiones de la Cuarta Parte	261
5	CONCLUSIONES	265
	ANEXOS.....	273
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	309

Introducción

A comienzos de la década de los '80, en el contexto de la dictadura militar, se llevaron a efecto importantes transformaciones de carácter neoliberal en el sistema educativo chileno, tanto a nivel de la gestión como del financiamiento.

En el ámbito de la gestión, las escuelas públicas, manejadas hasta ese momento por el Estado pasan a ser responsabilidad de los municipios en los que se ubican. En el plano del financiamiento, tanto la educación básica como la enseñanza media¹ comienzan a funcionar a través del sistema de subvención por estudiante que concreta la propuesta de Milton Friedman sobre cheque escolar o vouchers. Bajo este régimen funcionan las escuelas municipales y las privadas subvencionadas hasta hoy; las primeras son gestionadas por los municipios, las segundas por privados, pero ambas reciben subvención estatal.

El sistema consiste en que el Estado paga a los sostenedores de las escuelas (municipios o privados) un cierto monto por cada estudiante y, más específicamente, por su asistencia a clases. Las familias no reciben un cheque propiamente tal, sino que “los fondos siguen a los estudiantes” de manera que si un alumno abandona el establecimiento al que asiste, éste deja de percibir el subsidio estatal que se le concedía por él.

Los padres pueden elegir la escuela que deseen para sus hijos, sin restricciones de tipo residencial; son libres de optar por la escuela que consideren mejor para sus hijos, por tanto (en teoría) su decisión se basará fundamentalmente en sus preferencias y en la calidad de los establecimientos educativos. Hasta 1993 las escuelas municipales y privadas subvencionadas eran completamente gratuitas; a partir de esa fecha – a través del sistema de financiamiento compartido – se permite a las escuelas subvencionadas en todos los niveles de enseñanza y a los establecimientos municipales en enseñanza media, efectuar un cobro a las familias. Por tanto, a partir de ese momento se introduce una restricción a la libre elección: los padres escogerán la mejor escuela que se encuentre a su alcance en términos económicos.

El sistema fue implementado asociando a éste importantes ventajas teóricas. De ellas a través de nuestro trabajo recibirán especial atención dos de ellas. La primera es que – en teoría - la subvención por estudiante alentaría el mejoramiento de los resultados educativos, tanto a nivel individual como general. En efecto, puesto que los estudiantes pueden transferirse fácilmente a escuelas de (supuesta) calidad superior, muy probablemente experimentarán una mejora en su rendimiento. Junto a ello, las escuelas tienen un muy buen incentivo para proporcionar un servicio de buena calidad, ya que las familias escogerán sólo aquellas que consideren mejores,

¹ La Tabla Anexo 1.1 ofrece información sobre la ordenación de la enseñanza en los sistemas educativos chileno y español.

por el contrario, las que no cumplan con los criterios de calidad mínimos desaparecerán del sistema (porque nadie las elegirá y no podrán financiarse). Si sólo sobreviven las buenas escuelas, entonces lo esperable es un incremento de la calidad general del sistema. La segunda ventaja teórica es que se supone que la política de subvención por estudiante fomentaría mayores niveles de equidad; esto porque daría la oportunidad a familias de sectores pobres de acceder a escuelas privadas que – de otra forma – se encontrarían fuera de su alcance, ampliando así sus posibilidades de elección de forma notable. De esta forma, el sistema fue presentado como una panacea para la mejora del nivel educativo y de la equidad, que beneficiaría a todos, pero especialmente, a los sectores menos favorecidos.

La selección del tema de este estudio responde fundamentalmente a que Chile ofrece una oportunidad inmejorable para el estudio de políticas de vouchers o cheques escolares. Gran parte de la investigación en este tema ha sido efectuada en Estados Unidos, siendo sus conclusiones restrictivas, dadas las características de los sistemas estudiados. Se trata de muestras pequeñas, de programas aplicados en las zonas más pobres del país, que han tenido un financiamiento insuficiente o que se encuentran fuertemente limitados por una serie de regulaciones (Bast y Walberg, 2004). En Chile, en cambio, el sistema de subvención por estudiante se ha aplicado de forma continua desde hace tres décadas, fue implementado a nivel nacional desde su inicio, alienta la competencia entre escuelas financiadas con fondos públicos (independientemente de si son gestionadas y administradas por un organismo público o privado), se caracteriza por una escasa regulación de los proveedores (permitiendo el lucro por parte de sostenedores privados y la selección de estudiantes a partir de 6° básico) y, además, abre a partir de 1993 la posibilidad de que los sostenedores efectúen un cobro a las familias (Raczynski, 2010). Todas estas características han generado amplio interés a nivel internacional por el sistema de subvención por alumno chileno.

A través de todo nuestro trabajo establecemos comparaciones constantes entre Chile y España. La razón de ello es que en el caso español también se propicia la libre elección de escuela, desde 1985 a través del sistema de conciertos educativos. No obstante, las razones que justificaron su aplicación, sus características y las regulaciones que se ha dado a este sistema, difieren notablemente del caso chileno, dibujándose un panorama completamente distinto y es en esa diferencia donde reside el interés de la comparación.

Asimismo, establecer este contrapunto entre ambos países responde a una razón práctica. La autora de este trabajo es de nacionalidad chilena y ha cursado estudios de doctorado en España, por tanto, el acceso a bibliografía especializada, a datos estadísticos, así como el

desarrollo del trabajo de campo se ha visto facilitado por el conocimiento y los contactos disponibles en ambos países.

Nuestro estudio se plantea como objetivo central poner a prueba dos supuestos clave en que se basa el sistema de subvención por estudiante. En primer lugar, éste otorga una responsabilidad notable a las escuelas en el rendimiento de sus estudiantes. En efecto, la propuesta supone que los establecimientos educativos pueden mejorar su servicio y de esa forma incrementar los resultados educativos de sus estudiantes (así como allegar más matrícula). En segundo lugar, el sistema supone que las familias escogen escuela en función de su calidad, viéndose escasamente constreñidas por otros elementos (como el coste, la cercanía o la información disponible por ejemplo).

La tesis se organiza en cuatro partes. En la primera se describe con detalle el sistema de subvención por estudiante aplicado en Chile, sus supuestas ventajas y desventajas teóricas, así como las dificultades que tuvo su implementación en la década de los '80. También allí se describen los cambios que se han introducido en el sistema por los gobiernos democráticos a partir de 1990, así como las leyes aprobadas los últimos años que guardan relación con nuestro tema de estudio.

En la segunda parte nuestro objetivo es poner a prueba el supuesto de que las escuelas tienen una notable influencia sobre el rendimiento de sus estudiantes. Para ello, en un primer apartado se ofrece una revisión de la literatura sobre la influencia de la familia y de la escuela sobre los resultados educativos. En el segundo se realiza una síntesis del análisis que elabora el Programa PISA sobre la influencia del entorno socioeconómico en el rendimiento educativo de los alumnos, poniendo énfasis en las características del sistema educativo chileno en tal plano. Junto a ello desarrollamos una serie de estimaciones con la misma base de datos en la perspectiva de estudiar las características de las escuelas que inciden en mayor medida sobre los resultados de los alumnos en Chile, estableciendo comparaciones con otros países – entre ellos – España. En un tercer apartado examinamos – a través de resultados de encuestas de opinión e investigaciones – el grado de responsabilidad que asumen los profesores con respecto al rendimiento de sus alumnos, así como las prácticas de selección de estudiantes a partir de sus antecedentes escolares. Nuestra conclusión apunta a que el supuesto neoliberal de que la escuela tiene una incidencia ostensible sobre los resultados educativos no se concreta de la forma esperada por varias razones.

En la tercera parte nuestro interés se centra en probar si las familias efectivamente escogen escuela en base a la calidad de éstas. En función de ello, en un primer apartado, se desarrolla una revisión de la bibliografía chilena sobre el tema incluyendo encuestas de opinión e

investigaciones de tipo econométrico y socio – antropológico. En un segundo apartado damos cuenta de los resultados de nuestro trabajo de campo en la Comuna de El Bosque (Región Metropolitana, Chile). Se trata de una comuna urbano popular que acoge a familias de clase media baja y baja; el interés por estudiar este sector se vincula con que de acuerdo a la propuesta neoliberal es precisamente éste el que se verá más favorecido por la política de subvención por estudiante. El trabajo de campo consistió en el desarrollo de 26 entrevistas grupales con madres cuyos hijos cursaban enseñanza básica en establecimientos municipales y privados subvencionados de la comuna; asimismo, entrevistamos a los Directores o Jefes de Unidad Técnico Pedagógica de las escuelas participantes con el objeto de conocer en detalle el procedimiento de admisión de estudiantes. Los resultados obtenidos a través de las entrevistas son puestos en relación con los hallazgos de una investigación de nuestra autoría efectuada en Andalucía los años 2008 y 2009. De esta forma, establecemos un paralelo entre los criterios de elección utilizados por las familias chilenas y españolas. En el tercer y cuarto apartado desarrollamos un análisis de datos, orientado a complementar los resultados del trabajo de campo. Uno de los resultados más interesantes de las entrevistas grupales es la alta movilidad que tendrían los estudiantes (especialmente en los primeros años de enseñanza básica se producirían frecuentes cambios de escuela). A partir del análisis de los datos del Registro de Estudiantes de Chile RECH, en el tercer apartado, fue posible refrendar y dimensionar este fenómeno en las escuelas de nuestro estudio. En el cuarto apartado, en cambio, nos preguntamos sobre el efecto que podría tener el uso de ciertos criterios de elección en los resultados de los estudiantes, dado que esta interrogante forma parte del debate sobre elección de escuela. Para ello recurrimos a los datos de la Base de datos del Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE 2006 que nos permitió estudiar si la elección por cercanía, prestigio, resultados o formación valórica guarda relación con el rendimiento que obtienen los alumnos. Las conclusiones de esta tercera parte apuntan a que las familias efectivamente eligen por calidad, pero para ello no utilizan los indicadores que la propuesta neoliberal suponía. Junto a ello, constatamos que gran parte de los temores expresados por los críticos del sistema de libre elección de escuela tampoco se materializan de la forma esperada.

En la cuarta y última parte nos hemos propuesto estudiar la evolución de los resultados educativos y de la segregación en el sistema educativo chileno para el periodo 2000 – 2009, sirviéndonos para ello fundamentalmente de los datos aportados por el Programa PISA. Nuestros hallazgos apuntan a que los resultados educativos de los estudiantes han mejorado lenta y modestamente durante esta década, mientras la desigualdad en este plano habría disminuido en el mismo periodo. Por otra parte, mostraremos que el sistema educativo se

caracteriza por un alto grado de segregación social y académica, pero que ésta no se asocia al tipo de gestión de los establecimientos. Asimismo, no encontramos evidencia para suponer que la segregación se haya incrementado si se analiza la composición social de las escuelas de distinta dependencia administrativa.

Nuestro trabajo se cierra con conclusiones que apuntan a que dos de los supuestos centrales sobre los que se funda el sistema de subvención por estudiante en Chile no funcionan de la forma que la propuesta neoliberal previó porque ni las escuelas, ni los profesores, ni las familias actúan como el modelo suponía. Junto a ello hemos establecido que las previsiones de los detractores de esta política tampoco se habrían concretado en toda su negativa magnitud. La elección de escuela y sus efectos constituyen un panorama bastante más complejo de lo que ambas líneas de pensamiento han llegado a plantear.

1 Primera Parte: La (libre) elección de escuela en Chile

Las políticas de libre elección de escuela tienen su origen en la propuesta de Milton Friedman de conformar un sistema de cheques escolares que haga posible que todas las familias (no importando su nivel adquisitivo) tengan la posibilidad de escoger una escuela pública o privada para sus hijos (Friedman, 1955, 1980). Han sido muchas las iniciativas que, en diferentes formatos, han buscado poner en práctica esta propuesta, siendo bastante frecuentes a partir de la década de los '80: vouchers educativos, financiación pública a centros privados, eliminación de normas de asignación por zona de residencia o conciertos educativos (Mancebón y Pérez – Ximenez, 2007).

El debate entre los defensores y detractores de la libertad de elección ha sido amplio e intenso, lo que muy probablemente se debe a que lo que está en juego es la antigua discusión entre igualdad y libertad, enfrentando – a fin de cuentas - a izquierdas y derechas, de manera que mientras para unos representa una amenaza social y educativa, para otros constituye una necesidad irrenunciable (Fernández Soria, 2007).

En la discusión, la libre elección de escuela se ha legitimado desde dos perspectivas. En primer lugar, desde los años '80, se la ha equiparado a la libertad que tiene un consumidor de elegir o no determinado producto, dependiendo de cuán satisfecho esté con éste. En segundo término la libertad de elección se justifica y legitima en el derecho que tienen los padres de elegir una escuela que concuerde con sus ideales y valores morales o religiosos. El sentido diferencial que se asigna a la libertad de elección puede ser bien ilustrado al comparar cómo se ha concebido esta política en Chile y España.

Chile implementa desde 1981 un sistema de subvención por estudiante con libre elección de escuela que ha despertado gran interés a nivel internacional dadas sus características: se viene aplicando de forma continua desde hace tres décadas, fue implantado a nivel nacional desde su inicio, alienta la competencia entre escuelas financiadas con fondos públicos (independientemente de si son gestionadas y administradas por un organismo público o privado); se caracteriza por una escasa regulación de los proveedores, abriendo la posibilidad (desde 1993) de que los sostenedores privados y públicos efectúen un cobro a las familias (financiamiento compartido) (Raczynski, 2010). En síntesis, el sistema consiste en que “los fondos siguen a los niños”, es decir, las familias no reciben un cheque escolar propiamente tal, sino que el Estado entrega a las escuelas una subvención por cada alumno atendido, de manera que si abandona el establecimiento éste deja de percibir el subsidio estatal. Las familias pueden elegir la escuela que deseen para sus hijos, sin restricciones de tipo residencial, por lo tanto – en teoría - ésta se basa en sus preferencias. Junto a ello, el sistema alienta la competencia

tanto entre escuelas públicas, como entre este sector y el privado, entendiendo que a través de ella será posible incrementar la calidad del sistema. La idea de fondo es simple: los padres van a elegir las mejores escuelas para sus hijos, éstas tienen importantes incentivos para “hacerlo bien” y ser elegidas porque su supervivencia depende de tener suficientes estudiantes; las mejores escuelas atraerán más alumnos, mientras las deficitarias serán abandonadas y se verán obligadas a cerrar.

Como examinaremos en detalle, el espíritu de la reforma aplicada en Chile fue eminentemente neoliberal, otorgando al mercado un rol crucial. Sin perjuicio de ello, el sistema de libre elección también ha sido defendido como un mecanismo que permite asegurar que los padres escojan una escuela consistente con sus valores morales o religiosos, ejerciendo así su derecho a educarles y guiar sus vidas.

España implementó el sistema de elección a partir de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación LODE (1985) a través de la cual se crea una única red de centros sostenidos con fondos públicos, pudiendo ser éstos de titularidad privada o pública. A través de esta fórmula se busca garantizar que las familias, independiente de su nivel socioeconómico, puedan enviar a sus hijos a centros educativos diferentes a los creados por el Estado, reconociendo además su derecho de entregarles la formación religiosa y moral que consideren adecuada.

La LODE logró aprobarse sólo tras un largo, complejo y debatido proceso a través del cual se pusieron de manifiesto las fuertes tensiones existentes entre dos pensamientos o ideologías educativas: por una parte la religiosidad representada por la derecha y por otra el laicismo defendido por la izquierda. El núcleo del debate relativo a la libertad de enseñanza y, más específicamente, a la libertad de los padres a escoger la escuela de sus hijos, se remitía al derecho de los creyentes de acceder a una escuela católica. El fuerte rechazo que se constató frente a algunos puntos propuestos por la ley se explica principalmente porque representantes e instituciones de la enseñanza religiosa veían éstos como una fuerte amenaza a su proyecto. Por ejemplo, en una versión anterior a la aprobada, la LODE otorgaba al Consejo Escolar atribuciones muy importantes en la selección del director y los profesores de los centros, de manera que el titular aparecía como un actor secundario en tal proceso; la propuesta fue intensamente rebatida por defensores de la enseñanza religiosa porque, desde su perspectiva, con ello se ponía en peligro el carácter propio de los centros (Pérez Galán, 2001).

La idea neoliberal de que la libertad de elección podría tener un efecto positivo sobre la calidad del sistema educativo es relativamente novedosa en el debate educativo español. Para Viñao (2001) esta lógica no se habría plasmado en el discurso político sino hasta mediados de los años '90, con la llegada del Partido Popular al gobierno. Parte importante del programa de dicho

partido en materia de educación sería expresado – en opinión de Viñao - por López Rupérez (1995). Este autor desarrolla un análisis sobre la libertad de elección, destacando como uno de sus supuestos beneficios el incremento de la calidad del sistema que se constataría gracias a un cierto nivel de competencia entre escuelas públicas y entre éstas con el sector privado.

Por su parte, la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, en varias ocasiones ha expresado la intención de poner en práctica en dicha Comunidad el cheque escolar, concibiéndola como una medida que permitiría incrementar la calidad del sistema². Esta idea no es nueva en el discurso y propuestas educativas de la derecha española: ya en el contexto del debate sobre la LODE ésta presentó un proyecto alternativo que, justamente, proponía la subvención a la demanda (Pérez Galán, 2001). Actualmente, la plataforma cheque escolar (www.chequeescolar.org) aboga por la implementación de la propuesta de Friedman en España, destacando entre sus virtudes tanto el hecho de que garantiza la libertad de elección de escuela, como que permitiría incrementar la excelencia y calidad del sistema educativo.

De esta forma, mientras en Chile el sistema fue presentado (e impuesto) desde la lógica neoliberal como una vía para el mejoramiento de la calidad, en España el argumento central para su implementación fue más bien de tipo ideológico, porque lo que se buscaba asegurar era que los padres pudiesen elegir una escuela en función de sus preferencias religiosas. Actualmente es posible observar que, en uno y otro contexto (aunque con pesos diferentes), la política de elección de escuela es defendida a través de argumentos en que coexisten ambas lógicas: incremento de la calidad y respeto por las creencias de las familias.

Por otra parte, ambas legislaciones reconocen tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza. El derecho a la educación se garantiza en Chile y España a través de la gratuidad de ésta durante la etapa obligatoria. La libertad de enseñanza, por su parte, se entiende en los dos países como la libertad de los padres de escoger la escuela de sus hijos en función de sus creencias religiosas y valores, subrayándose en el caso español que los padres tienen derecho a escoger un centro educativo diferente a los creados por los poderes públicos. Además, la libertad de enseñanza se asocia en ambos casos con el derecho de crear centros o establecimientos educativos. En España, además, este principio se vincula con la libertad de cátedra de los profesores y la protección de la libertad de conciencia de los estudiantes, elementos que no contempla la legislación chilena.

Independiente de las razones aducidas en un caso y otro a favor de la elección de escuela, y de las similitudes en materia de legislación, las características y regulaciones que se ha dado a este

² Por ejemplo, ver www.magisnet.com, 22 de noviembre de 2006.

sistema en ambos países difieren notablemente entre sí, dibujando un escenario completamente diverso.

En España la libre elección se concreta a través del sistema de conciertos educativos que garantiza la gratuidad de la enseñanza en los centros de titularidad privada acogidos al sistema (evidentemente, los centros públicos ofrecen sus servicios de forma gratuita). Para financiar a los centros privados, se fija anualmente el importe del módulo económico por unidad escolar, de manera que lo que se subvenciona es un determinado número de aulas concertadas en cada centro acogido al sistema. Por su parte, los establecimientos pertenecientes a la red pública se costean en base al monto que históricamente se ha requerido para su funcionamiento, efectuándose para ello traspasos de recursos desde el Estado a las Comunidades Autónomas.

En Chile, en cambio, tanto los establecimientos públicos como privados subvencionados se financian a través del sistema de subvención por estudiante, de manera que sus sostenedores reciben un monto que se asocia a la cantidad de alumnos atendidos y, más específicamente, a su porcentaje de asistencia.

De esta forma, mientras en España los titulares de establecimientos privados concertados tienen certeza de los recursos que recibirán para su funcionamiento, en el caso chileno ni los establecimientos públicos, ni los privados la tienen, porque esto depende de la matrícula que logran allegar y de la asistencia a clases de sus estudiantes.

En segundo lugar, en España, los centros públicos y concertados se rigen por una serie de regulaciones que no se aplican en el caso chileno. En primer término, en España los centros privados, acogidos al sistema de conciertos, no pueden tener fines de lucro, en cambio, en el caso chileno, los sostenedores pueden perseguir dicho fin. La recientemente aprobada Ley General de Educación intenta – bastante tímidamente – imponer alguna regulación en ese sentido, estableciendo que los sostenedores podrán ser personas jurídicas de derecho privado cuyo objetivo social único sea la educación. No obstante, la regulación deja abierta la posibilidad de que estas personas jurídicas tengan fines de lucro.

Por otra parte, en el caso español existen dos regulaciones que garantizan la libre elección por parte de las familias; el sistema chileno no las contempla, o lo hace de modo muy diverso, con lo cual – en la práctica – la libertad de elección de los padres se ve bastante restringida.

En primer lugar, el sistema de conciertos español garantiza la gratuidad de la enseñanza para la etapa obligatoria en todos los centros financiados con fondos públicos, independientemente de su titularidad. En Chile, ocurría lo mismo hasta 1993, año en que (bajo un gobierno de centro – izquierda) se permite (a través del sistema de Financiamiento Compartido) a las escuelas privadas subvencionadas (en todos los niveles educativos) a cobrar por la provisión del servicio

educativo, mientras los establecimientos municipales pueden hacerlo sólo en el nivel de enseñanza media.

Por otra parte, el sistema de conciertos español estipula que los centros educativos no pueden seleccionar a su alumnado en función de sus antecedentes académicos, raza, etnia, religión, sexo, condición socioeconómica. En caso de que no haya plazas suficientes para responder a las solicitudes recibidas, se desarrolla un proceso de admisión que privilegia a los estudiantes que residen dentro de la zona de influencia del centro, así como a aquellos con mayores dificultades económicas, educativas o de salud³. Varios autores advierten la existencia de diversas prácticas, especialmente en centros concertados, orientadas a seleccionar a sus alumnos (Marchesi, 2000; Villaroya, 2000; Feito, 2002; Navarro, 2004; Brunet et. al, 2005, entre otros). No obstante, lo que nos interesa aquí es destacar que la normativa española prohíbe explícitamente la selección de los estudiantes que asisten a establecimientos sostenidos con fondos públicos. En Chile, en cambio, la selección del alumnado en función de su expediente académico es permitida en todas las escuelas acogidas al sistema de subvención por estudiante a partir del séptimo año de enseñanza básica. Además, los establecimientos pueden escoger a su alumnado en aras del mejor cumplimiento de su proyecto educativo, lo que en la práctica se concreta en que los establecimientos confesionales (sostenidos con fondos públicos) podrían exigir que sus estudiantes y familias compartan esta visión.

En suma, el sistema chileno alienta la competencia entre escuelas proporcionándoles – en palabras de los economistas neoliberales – *un incentivo clave*: su financiamiento depende de su número de estudiantes y – aún más – de la asistencia de éstos a clases y, además, permite a los sostenedores privados el lucro a través de la prestación del servicio educativo. En relación a la elección de escuela, la libertad de las familias se ve limitada tanto como por su capacidad de

³ Los criterios de admisión considerados para seleccionar a los estudiantes cuando las plazas no son suficientes se distinguen en: criterios prioritarios y complementarios. Los criterios prioritarios son: renta familiar, proximidad entre el domicilio familiar (o el lugar de trabajo de sus padres en algunos casos) con el centro educativo; existencia de hermanos matriculados en el centro; familia numerosa; discapacidad del estudiante o alguno de sus familiares próximos. Los criterios complementarios son: emigrante retornado en los últimos años; criterio libremente definido por el centro educativo, algunas CCAA introducen criterios propios (que deben respetar los principios constitucionales) y se aplican a todos los centros del territorio. Para solicitar plaza, las familias deben rellenar un formulario y aportar toda la documentación que acredite la situación del estudiante respecto de cada uno de los criterios mencionados.

Los criterios de selección son básicamente los mismos para todas las Comunidades Autónomas del país, y todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Sin perjuicio de lo anterior, existe un rango de libertad para que Comunidades Autónomas definan el peso que otorgan a cada uno de los criterios de admisión, pudiendo además efectuar modificaciones en éstos. Otro aspecto en el cual se observan importantes diferencias entre CCAA es el valor que se otorga a los criterios complementarios. En este sentido, es posible señalar que “las diferencias entre las políticas educativas de las diecisiete comunidades, en el modo de configuración de sus redes y mapas escolares, e incluso por su geografía, hacen que las posibilidades de elección no sean iguales en todas ellas” (Villamor, 2005: 561).

pago como por las exigencias impuestas desde las escuelas en cuanto a la selección de alumnos.

Esta primera parte de la tesis, esencialmente descriptiva, se organiza en dos capítulos. En el primero se revisa la aplicación del programa neoliberal en Chile durante el régimen militar, apuntando a las transformaciones que se implementaron en la gestión y el financiamiento de la educación, sus sentidos y supuestas ventajas, así como a los problemas que se verificaron en el proceso. El capítulo se cierra dando cuenta del principal efecto que dicho programa parece haber tenido en el país y que se reduce al traspaso de alumnos desde el sector municipal al privado subvencionado. En el segundo capítulo se da cuenta de las modificaciones que el sistema de subvención por alumno y el modelo de gestión han tenido durante los gobiernos democráticos, distinguiendo entre aquellos de la Concertación que agrupa partidos de centro izquierda y que gobernaron el país entre 1990 y 2009, del actual, encabezado por Sebastián Piñera, representante de la coalición de derecha. Con todo, vale destacar desde ya que el modelo de financiamiento y gestión impuesto por el gobierno militar sigue plenamente vigente en sus principios fundamentales.

1.1 Aplicación del programa neoliberal en Chile

1.1.1 Principales características del sistema educativo antes la reforma de 1982

El sistema educacional chileno se fundó siguiendo las bases del modelo francés de finales del siglo XIX, de manera que se caracterizaba por su fuerte centralización a nivel financiero, administrativo y educativo. En efecto, el Ministerio de Educación era el organismo encargado de recaudar y distribuir los recursos que permitían el funcionamiento del sistema, así como de fijar normas válidas y definir la estructura administrativa para todo el país, con jerarquías claras desde el nivel central a las localidades. Asimismo, tenía a su cargo la administración del sistema regulando elementos tales como la contratación y salario de los docentes, la construcción y reparación de las escuelas, la adquisición y distribución de libros, materiales y equipamiento. Al mismo tiempo, otorgaba las directrices técnicas para el cumplimiento de la labor educativa tales como objetivos, currículum, normas metodológicas y de evaluación.

Sin perjuicio de lo anterior, diferentes gobiernos intentaron disminuir la centralización del sistema, no siendo exitosos en su intento. Ya en el siglo XIX se registran algunas iniciativas pioneras orientadas a ese fin, mientras hacia fines de la década de los '60 existía una preocupación importante por desconcentrar las labores del Ministerio de Educación. Las razones asociadas a ello eran la disminución de la burocracia administrativa, las características geográficas del país, el crecimiento acelerado de la matrícula y los maestros, la modernización del Estado y la administración pública (Espinoza y González, 1993).

El financiamiento estatal al sector educativo era calculado en función de los costos históricos de cada unidad educativa y de una planta docente funcionaria de estado (Cox, 2003). Beyer (2000) señala que en todo caso, la asignación presupuestaria no se realizaba en base a criterios objetivos, sino que dependía de razones históricas o de la influencia de cada establecimiento, de manera que el gasto por alumno podía ser muy diferente en una escuela y otra.

Desde 1960 la mayoría de los profesores de educación básica y media se encontraban adscritos al Estatuto Administrativo, adquiriendo el carácter de funcionarios públicos, lo cual se asociaba a una serie de beneficios⁴. Sólo una minoría se regía de acuerdo al Código del Trabajo y más específicamente por las normativas establecidas para los empleados particulares. Tanto quienes

⁴ Contaban con estabilidad laboral y el reconocimiento de ciertos derechos (por ejemplo de asignación familiar, por cambio de residencia, por trabajos nocturnos y días festivos, permisos y licencias, desahucio, montepío, jubilación). Tanto el ingreso, como la permanencia y el término de funciones, así como los derechos, deberes, prohibiciones e incompatibilidades estaba claramente establecidos.

se desempeñaban en el sector público como en el privado, contaban con una serie de regulaciones específicas en sus relaciones laborales⁵ (Cerdeña, Núñez, Silva, 1991)

En cuanto a la administración del sistema, existían tres tipos de escuelas: públicas (completamente dependientes del Estado), privadas subvencionadas por el Estado y privadas de pago.

Históricamente el Estado había financiado escuelas privadas como una forma de ampliar las posibilidades de elección de las familias, que podían escoger la escuela que consideraban más apropiada sin atender a restricciones de ninguna especie más allá de sus preferencias y posibilidades económicas.

En 1929 se entregó a las escuelas particulares primarias una subvención de \$25 por alumno de asistencia media. Para acceder a este beneficio, las escuelas debían cumplir con algunos requisitos: ser gratuitas, impartir la enseñanza definida desde el Estado, contar con niveles mínimos de asistencia y funcionar durante el periodo oficial.

Luego, en el año 1951 se instituyó que los establecimientos privados de nivel primario, secundario, profesional y normal, podrían acceder a una subvención por estudiante equivalente a la mitad del costo estatal por alumno. Asimismo se dispuso que las subvenciones deberían ser pagadas en un monto total, en el primer semestre de cada año. Un año más tarde este beneficio se extendió incluso a los establecimientos particulares pagados, los que podían acceder a una subvención de hasta el 25% del costo por estudiante en establecimientos fiscales (Matte y Sancho, 1991)

No obstante, las escuelas privadas subvencionadas, y menos aún las privadas de pago, podían depender exclusivamente del subsidio estatal, ya que la subvención otorgada les habría permitido cubrir sólo entre el 30% y el 40% de los costos de funcionamiento (Espínola, 1993) Además este subsidio se calculaba en una base anual, era distribuido sólo al *final de cada año escolar* y, dadas las altas tasas de inflación, el valor real del subsidio se veía fuertemente reducido. Por ello, la subvención que entregaba el estado era complementada con financiamiento otorgado por instituciones religiosas o fundaciones educacionales; asimismo, el sueldo de religiosos que se desempeñaban como profesores en estas escuelas era cubierto por sus respectivas congregaciones.

⁵ Los profesores de la escuela pública se regían por el Título VI del DFL 338 "Normas especiales para el Magisterio". Los docentes de escuelas privadas no contaban con una normativa específica, pero se beneficiaban de algunas regulaciones para los profesores de enseñanza gratuita subvencionada o de enseñanza pagada. Los profesores de establecimientos públicos contaban con mayor estabilidad laboral que quienes se desempeñaban en establecimientos privados. En este sector existían reglamentaciones para determinar el sueldo mínimo y los reajustes por antigüedad, aún cuando el contrato era acordado entre el profesor y su empleador.

De esta forma, hasta 1960 el Estado proporcionaba subsidios a todas las escuelas privadas, fuesen éstas gratuitas o de pago, no obstante, en relación al crecimiento que experimentó el sistema, se hizo necesario modificar las políticas de subsidio, de manera que la subvención proporcionada por el Estado a las escuelas privadas pagadas se fue reduciendo lentamente en beneficio de las escuelas particulares subvencionadas, hasta que en 1970 un decreto de ley prohibió el subsidio a estos establecimientos y sólo lo permitió para aquellos gratuitos y sin fines de lucro, que debían regirse – además - por el curriculum oficial y las normas definidas desde el Ministerio de Educación. Después de esta modificación muchas escuelas privadas incrementaron notablemente sus cobros, debiendo ser éstos asumidos por las familias, mientras en el sector privado gratuito sobrevivieron sólo las escuelas que recibían aportes importantes de órdenes religiosas. La restricción del financiamiento estatal a la escuela privada significó una disminución de la matrícula en este sector, que pasó de un 22% en 1970 a un 17% en 1976. Hasta fines de los '70, el sistema chileno era preferentemente estatal (80.9% de la matrícula asistía a escuelas públicas y sólo 19.1% lo hacía a escuelas privadas); junto a ello, una gran parte de la matrícula privada correspondía a escuelas gratuitas y subsidiadas por el Estado, de manera que sólo alrededor de un 5% de éstas correspondía a escuelas de pago (Espínola, 1993)

1.1.2 La reforma del Gobierno Militar

Las modificaciones efectuadas por el gobierno militar en el sistema educativo se enmarcan dentro de una transformación mayor implementada en todo el aparato estatal, que tuvo como telón de fondo la instalación y paulatina consolidación de la ideología neoliberal encarnada por los “Chicago Boys”, un grupo de economistas herederos de Friedman, Von Hayek y Harberger⁶. En sus inicios, el gobierno militar se caracterizó por cierta indefinición ideológica, coexistiendo diferentes discursos y corrientes. Tras el golpe del 11 de septiembre de 1973, las primeras declaraciones planteaban que la tarea del nuevo gobierno tenía un carácter *restaurador*, centrándose en la reconstitución de la institucionalidad quebrantada. No obstante, en octubre de ese mismo año, el lenguaje de las declaraciones dio un viraje, evidenciando que la naturaleza

⁶ A mediados de la década del '50 se estableció un amplio programa de intercambio entre la escuela de Economía de la Universidad de Chicago y la Universidad Católica de Santiago. Este grupo tomó el control de la Escuela de Economía de la mencionada universidad chilena, desde donde comenzó a influir en medios políticos y económicos. En el año 1968 se formó el Centro de Estudios Socioeconómicos CESEC, organismo que elaboró en 1970 el programa de gobierno del candidato Jorge Alessandri, quien perdió las elecciones de ese año, frente a Salvador Allende. Durante el gobierno de éste, a petición de oficiales de Marina y de empresarios, dicho grupo diseñó un plan económico alternativo al gobierno de la Unidad Popular, que no llegó a ver la luz en este periodo. Tras el golpe de Estado, el Ministerio de Hacienda quedó en manos de la Marina, y varios de estos profesionales pasaron a ocupar importantes puestos en el equipo económico del nuevo gobierno ejerciendo su influencia en mayor o menor grado durante sus diecisiete años de duración (Espínola, 1993; Vergara, 1985).

que se comenzaba a otorgar al nuevo gobierno sería más bien *fundacional*. De esta forma, se planteaba la necesidad de instaurar un nuevo orden político, una nueva institucionalidad. En esta búsqueda se constataron pugnas en función de diferentes proyectos fundacionales, imponiéndose en forma gradual las concepciones neoliberales (Vergara, 1985).

En la construcción de este proyecto fundacional, se comenzó a formular muy tempranamente una fuerte crítica al estatismo, especialmente en relación a la intervención en los ámbitos económico - social y político – administrativo. La crítica apuntaba a que la intervención del Estado era ineficiente e inequitativa, debiendo asumir éste tan sólo un rol subsidiario, lo cual garantizaría la libertad de los ciudadanos. De esta forma, la libertad comenzó a ser entendida como oposición a la concentración de poder en el Estado.

En 1979 el Gobierno Militar anunció el comienzo de la modernización nacional, que se concreta en siete modernizaciones sociales: plan laboral, reforma previsional, directiva educacional, reestructuración del sector salud, reforma administrativa, modernización del sector agrícola y reforma del sector justicia. Todas estas medidas eran presentadas como una vía para contribuir a la igualdad de oportunidades, así como al fortalecimiento de las decisiones individuales. En efecto, estas modernizaciones permitirían a los individuos elegir, de acuerdo a sus preferencias, y dentro de una amplia gama de posibilidades, todo lo relativo al suministro y acceso a servicios sociales básicos, así como en las relaciones de trabajo. Junto a ello se destacaba que estas medidas mejorarían la eficiencia y el progreso social y económico. Esto se lograría transfiriendo el suministro de servicios sociales del Estado (concebido como un administrador costoso e irresponsable) al sector privado (que, por estar sometido a exigencias de productividad, sería más eficiente), y supeditando las decisiones de los individuos al mercado. La fuerte convicción que la administración estatal es mucho más ineficiente que la privada sentaba las bases de este nuevo rol del Estado, el cual debía abstenerse de participar en cualquier actividad que pudiese ser desarrollada por privados. Junto a ello, el Estado se debía involucrar con *servicios suplementarios* sólo en aquellas áreas en que el sector privado o los grupos de voluntarios no lo hicieran de forma adecuada. De esta forma, los nuevos principios reguladores no debían provenir del Estado, sino del mercado, respaldando así amplios procesos de privatización.

Coherentemente, el documento “Diagnóstico de la Educación en Chile” (1974) constató una serie de carencias en el sistema hasta ese momento administrado por el Estado. En enseñanza básica se observaba una escasa cobertura, así como altos índices de repitencia y deserción (en particular en sectores pobres y rurales), además los establecimientos que se ubicaban en zonas de alta densidad poblacional se encontraban tan saturados que debían funcionar en tres turnos;

por último, una preocupación de fondo eran las marcadas diferencias en la calidad de la educación proporcionada por diferentes establecimientos. En enseñanza media, se observaba falta de profesores para algunas asignaturas, docentes trabajando en varios establecimientos con el objeto de lograr una mejor remuneración, carencia de textos de estudio, un exceso de asignaturas, así como la inexistencia de un vínculo entre los establecimientos técnico profesionales y el mundo de la empresa. En términos administrativos se registraban diversas imperfecciones, como dualidad de funciones y escasa coordinación entre unas instancias. Junto a ello preocupaba la escasa asistencia de los alumnos a clases (Espinoza y González, 1993; Beyer, 2000)

Estos hallazgos respaldaron las críticas formuladas por el grupo neoliberal, que sostenía la urgencia de efectuar importantes modificaciones en el sistema educativo. Éste apuntaba a que el Ministerio de Educación realizaba un manejo ineficiente de los recursos, que se encontraba muy distante de las autoridades escolares, que sus responsabilidades se habían visto incrementadas por el crecimiento del sistema aumentando así su ineficiencia y que su influencia se había reducido únicamente al ámbito administrativo, debilitándose su liderazgo curricular o pedagógico. Desde esta perspectiva se suponía que, para mejorar el sistema educativo, era necesario otorgar incentivos apropiados que alentaran a los actores involucrados a realizar un esfuerzo acorde con los recursos sociales y económicos invertidos. Asimismo, se suponía que el establecimiento de una relación directa entre desempeño individual, resultados académicos y número de estudiantes atendidos por las escuelas podría significar un importante mejoramiento de la calidad de la educación.

González (1998) señala que en función de estos supuestos, se comenzó a crear y aplicar una importante reforma del sistema educacional, cuyos objetivos se centraban en: reducir el papel del Estado a un rol subsidiario, incrementar la cobertura educativa sin un esfuerzo adicional por parte de éste (se suponía que las necesidades de expansión serían cubiertas por el sector privado), mejorar la calidad de la educación (que debía ser medida de acuerdo a parámetros comunes tanto en el sector privado como público) y ampliar las alternativas de elección para los padres. El objetivo era crear un mercado de demandantes que puede elegir a qué oferente “comprar” sus servicios con libre entrada y salida de proveedores y libre competencia entre sectores público y privado, con o sin fines de lucro, que debían funcionar en igualdad de condiciones.

En su análisis sobre estas transformaciones, Espinoza y González (1993) plantean que los cambios implementados en el sistema educativo por el Gobierno Militar se basaron en dos pilares: desconcentración y descentralización. Se entiende por *desconcentración* a la forma de

administración en la que existe una delegación de la autoridad a niveles intermedios de decisión y gestión, los cuales siguen siendo políticamente dependientes o administrativamente subordinados. En la desconcentración el gobierno central delega funciones a entidades regionales o locales, manteniendo dentro de su ámbito de competencias la toma de decisiones, así como la facultad de proporcionar, modificar o retirar atribuciones a los funcionarios (que no son autónomos, sino que dependen directamente del poder central).

La *descentralización* puede definirse como la forma de administración en la que existe “*transferencia de algunas atribuciones desde la autoridad central a niveles de decisión y gestión autónomos, y, con personalidad jurídica distinta*” (Espinoza y González, 1993: 21) En la descentralización diferentes entidades regionales o locales cuentan con diversos grados de autonomía, pudiendo definir las formas y mecanismos por medio de los cuales debe organizarse y administrarse el sistema.

La descentralización se llevó a efecto a partir de dos procesos: el traspaso de la administración y la gestión de los establecimientos fiscales a los municipios (municipalización) y la privatización de la enseñanza.

El proceso de municipalización consistió en el traspaso de la administración de los establecimientos estatales a los 325 municipios que existían en Chile; las primeras transferencias se efectuaron el último día del año 1980, previa promulgación de una Ley que facilitaba el proceso. Esto significaba que, mientras el Ministerio de Educación mantenía las tareas de definición de currículum y libros de texto, así como la supervisión técnica y evaluación del sistema, funciones como la mantención, mejoramiento o construcción de edificios, la adquisición de equipamiento y material de enseñanza pasaban a ser competencia de los municipios. Del mismo modo, el municipio debía encargarse de la administración del personal docente de las escuelas, asumiendo tareas como su reclutamiento, entrenamiento profesional y definición del salario⁷.

La privatización de la educación se llevó a efecto a través de dos medidas.

⁷ El decreto con fuerza de Ley 3.063 de 1980 definió que el personal traspasado desde el Estado a los municipios se debía regir por las disposiciones del Código del Trabajo, de manera que sus derechos y obligaciones comenzaron a ser estipulados por medio de *contratos individuales entre el trabajador y su empleador*. Esto significó la pérdida de la relativa estabilidad en el cargo, el sistema de ascensos y calificaciones, la asignación de título, el derecho a vacaciones pagadas en los meses en que no hay clases, el horario de trabajo de 30 horas, entre otros. Cada municipio debía definir las condiciones de trabajo que ofrecería a sus profesores. Asimismo se consignó que los profesores traspasados desde el Ministerio de Educación a los municipios, tendrían que ser beneficiados con un desahucio, el cual equivalía a un mes de sueldo por año trabajado. Por su parte, los profesores que se desempeñaban en el sector privado también se vieron afectados: a través del Decreto Ley 2.200 perdieron las regulaciones relativas a sueldo mínimo, sistema de reajustes anuales y aumentos por antigüedad (Cerdeña, Núñez, Silva, 1991).

Una fue la entrega, en comodato, de los establecimientos fiscales de educación técnico profesional a corporaciones empresariales. A través de esto se perseguían tres objetivos: promover la cercanía entre la educación técnica y el mercado de trabajo, incrementar la inversión en capital humano por parte de las empresas y, finalmente, fomentar una administración más “empresarial” de estos establecimientos educacionales.

La segunda medida privatizadora fue el apoyo proporcionado a la educación particular a través de un nuevo régimen de subvenciones caracterizado por: la asociación de la subvención al número de estudiantes atendidos y, más específicamente a su asistencia promedio, el establecimiento de montos iguales de subvención tanto para escuelas privadas como municipales y el mejoramiento de las subvenciones a través de la regularización de su pago, así como de la estabilización y reajuste de su monto. En su análisis sobre el sector privado subvencionado, Corvalán, Elacqua y Salazar (2009) señalan que si bien éste existía en el país desde mucho antes de la reforma del régimen militar, todas las medidas tomadas le reformaron y, aún más, en un sentido le re crearon.

1.1.3 Ventajas y desventajas de la subvención por estudiante

Para dar cuenta de las ventajas y desventajas asociadas a la subvención por estudiante recurrimos a dos documentos de Pablo González, (1998, 2003) economista chileno especializado en educación.

Las principales ventajas que los defensores del sistema de subvención por estudiante asociaron a éste apuntan tanto al mejoramiento de la calidad como de la equidad.

La calidad del sistema se vería incrementada por varias razones. En primer término, se suponía que el sistema educacional mejoraría en función de una “lógica darwinista”, porque las “mejores” escuelas o las que se adaptasen de mejor forma a la demanda, crecerían al ser elegidas por las familias, mientras aquellas que “lo hicieran peor” serían abandonadas y finalmente se verían forzadas a cerrar. Los sostenedores tendrían, por tanto, importantes y suficientes incentivos para mejorar su servicio y utilizar lo más eficientemente posible los recursos públicos asignados. El modelo también asumía que el sector privado lideraría las innovaciones en el terreno educativo y que además proveería al sector público de un modelo de gestión más eficiente; de esta forma, los costos asociados a estos beneficios serían asumidos por el sector privado, beneficiándose de aquello el Estado.

Junto a ello, se suponía que el sistema fomentaría el involucramiento de las familias tanto en la educación de sus hijos, como en la exigencia de una buena gestión por parte de la escuela. La

teoría del comportamiento racional, indica que una vez que se ha invertido en buscar una escuela para los hijos, los costos marginales de seguir informado, se reducen. De esta manera, una vez sabiendo qué es una buena educación y lo importante que es para el futuro, las familias querrían conocer lo que sucede dentro de la escuela. Junto a ello, el hecho de poder cambiar libremente de un establecimiento a otro (perdiendo o ganando éstos la subvención por ese estudiante) incrementaría la capacidad de las familias para hacer exigencias a la escuela, facilitando el surgimiento de su “voz”. Lo anterior tendrá un efecto positivo no sólo a nivel de la gestión, sino del fortalecimiento de la democracia (lo que resultaba un argumento bastante peculiar en el contexto del gobierno militar).

Asimismo, el sistema permitiría reducir la burocracia asociada a los sistemas centralizados. Se asumía que una gestión privatizada o descentralizada, sería más eficiente y eficaz en la gestión de los recursos públicos (que serían distribuidos a través de un criterio objetivo). También se suponía que ésta promovería una mayor cercanía entre los usuarios y las autoridades, permitiendo a su vez traspasar la responsabilidad de velar por el buen uso de los recursos públicos a las propias familias.

En el plano de la equidad se suponía que el sistema ampliaría el rango de elección para las familias ya que, seguramente, éstas buscarían especializarse en “segmentos del mercado” como una forma de atraer y conservar a sus estudiantes. Pero, más aún, las familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo tendrían acceso a la educación privada, con lo cual el sistema aseguraría una mayor igualdad de oportunidades para todos (West, 1998). Asimismo, el financiamiento por estudiante tendría un efecto positivo sobre la cobertura educativa, porque se alentaría a los privados a invertir en educación en la medida que el único riesgo que corrían se asociaba a no captar una cantidad suficiente de estudiantes, pero no al monto de subvención que obtenían por cada uno de ellos.

Por otra parte, la desventaja teórica más importante apunta a que no es posible asegurar la racionalidad de la elección de las familias: éstas podrían no tener la capacidad para hacer un juicio adecuado sobre la información que reciban, pero además su elección podría definirse en relación a variables distintas a la calidad – entendida como los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas - desde la recepción de beneficios como material, vestuario o alimentación para sus hijos hasta la elección en función del estatus social asociado a determinadas opciones.

Junto a ello el funcionamiento de una propuesta como la descrita requería de un sistema de evaluación e información que favoreciera efectivamente la toma de decisiones por parte de las familias y ejerciera presión sobre los establecimientos, por tanto, dicho sistema debía

caracterizarse por ser lo más comprehensivo posible, abarcando diversas dimensiones del proceso educativo, y evidentemente sus resultados debían hacerse públicos.

Además, el modelo asume que los alumnos se pueden cambiar de escuela como quien cambia de “marca de jabón”. No obstante, este tipo de cambio tiene altos costos para el estudiante y el sistema. Una escuela puede deteriorarse lentamente, para finalmente llegar a cerrar, lo que será resentido en mayor medida por los estudiantes que se queden en esa escuela mientras ésta se cierra (Bellei y González, 2003)

Por otra parte, dependiendo de las características específicas del modelo de subvención por alumno, y de las regulaciones que se diera el sistema, podrían observarse otras dificultades.

En primer lugar las escuelas podrían competir entre sí no a través de mejorar la calidad de su servicio, sino de excluir a aquellos estudiantes que muestran un menor rendimiento real o potencial (competencia S). Esto tendría importantes efectos sobre los estudiantes y las familias afectadas, introduciendo distorsiones en la competencia de calidad educacional y fomentando procesos de segmentación social. Para contrarrestar esta tendencia, deberían establecerse regulaciones que impidieran a las escuelas efectuar procesos de selección.

Asimismo, el sistema de subvención por alumno tendría que funcionar con ciertos ajustes para las zonas rurales, porque la provisión del servicio educativo tiene fuertes economías de escala, viéndose afectadas negativamente aquellas escuelas con baja densidad poblacional. Junto a ello, los incentivos basados en atraer una mayor cantidad de estudiantes no pueden funcionar en zonas donde sólo existe espacio – y mercado – para un proveedor⁸.

Junto a ello, es probable que los agentes con una aversión razonable al riesgo sub - inviertan en establecimientos educativos, con lo cual algunas zonas podrían no tener suficientes escuelas, dificultando el acceso o permanencia de los estudiantes que residen en éstas⁹.

1.1.4 Principales características del sistema educativo chileno tras la reforma del Gobierno Militar

La reforma implementada por el Gobierno Militar significó importantes modificaciones tanto en la *administración* como en el *financiamiento* del sistema educativo que se mantienen vigentes, sin modificaciones importantes, hasta la actualidad.

⁸ Sólo en 1987 se introdujeron ajustes orientados a mejorar el funcionamiento de las escuelas rurales, incrementándose el monto de subvención por estudiante asignado a éstas.

⁹ En Chile no se establecieron incentivos específicos para la creación de escuelas en este tipo de zonas. Una disposición del año 1985 buscaba asegurar que no existiese sobre oferta en determinadas áreas, no obstante la sub oferta educativa no fue cautelada.

A nivel de administración se crea la figura jurídica de “sostenedor educacional”, aludiendo con ello a instancias que pueden administrar uno o varios establecimientos, obligándose a cumplir todas las disposiciones legales a cambio del derecho a recibir un subsidio estatal. A partir de ese punto, la administración de los establecimientos educacionales pasó a estar en manos de alguno de los siguientes sostenedores: municipios, corporaciones empresariales o privados (que administran tanto escuelas privadas de pago o privadas subvencionadas).

Los sostenedores en el sector municipal pueden responder a dos modalidades: Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o Corporación Municipal. Los DAEM responden en forma directa al Alcalde y están sujetos a normas más o menos rígidas en cuanto al manejo del personal. Se rigen por el derecho público y su personal se acoge a las normas de los trabajadores municipales (con una escala única de sueldos, por ejemplo). Por su parte, las Corporaciones Municipales se rigen por el derecho privado en la relación con su personal no docente, contando asimismo con mayor flexibilidad en el uso de los recursos¹⁰.

En el sector particular subvencionado, se establecía que la administración y gestión de las escuelas podía estar a cargo de sostenedores con diversas formas jurídicas (instituciones, corporaciones o sociedades), con o sin fines de lucro, lo que constituye una peculiaridad del sistema chileno, porque se autoriza que organizaciones con fines de lucro instalen establecimientos educativos con fondos públicos¹¹.

Por otra parte se determinó una nueva forma de financiamiento: la *subvención por estudiante*, calculada en base a la matrícula de cada escuela y, más concretamente, al promedio mensual de asistencia de los alumnos. De esta forma son los estudiantes quienes – aunque no reciben explícitamente un voucher – proveen de recursos económicos a la escuela. En este contexto, las dos vías a través de las cuales los sostenedores pueden allegar recursos son el incremento de su matrícula y la mantención de altas tasas de asistencia.

El monto de la subvención por estudiante se establece todos los años y se paga de forma mensual en función del promedio de asistencia de los últimos tres meses. En un principio, el subsidio era calculado en Unidades Tributarias Mensuales UTM, que se reajustaba mensualmente con la inflación; en su cálculo se consideraban el nivel educacional, el tipo de enseñanza y los horarios de la escuela (el gobierno declaraba la intención de incrementar la retención escolar y disminuir el abandono escolar, de manera la subvención se incrementaba en

¹⁰ Sólo 53 municipios alcanzaron a conformar corporaciones municipales, antes de que en 1988 la Contraloría General de la República impidiese su creación, estableciendo que era inconstitucional que los municipios traspasaran funciones públicas a instituciones de derecho privado; no obstante, se permitió a las Corporaciones que ya habían sido conformadas seguir funcionando como tales (Beyer, 2000).

¹¹ Vargas y Peirano (2002) advierten que desde fines de la década del '60 Chile ha permitido que establecimientos privados que persigan fines de lucro reciban subvención del Estado. Esto, por tanto, no habría sido una novedad introducida por el gobierno militar.

función del nivel educativo del estudiante¹²). A partir de 1988 se establece la Unidad de Subvención por Estudiante USE, diferenciada según niveles de educación¹³. Cada escuela auto declara sus datos, pero existen controles a cargo de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación.

El subsidio estatal debía ser destinado a cubrir todos los costos de la escuela, excepto la adquisición de textos y la provisión de almuerzos escolares, que eran financiados con fondos centrales. De esta forma, los sostenedores debían pagar – a través del subsidio estatal - los salarios del personal, el material pedagógico, el mantenimiento de la escuela y las facturas.

De acuerdo al modelo teórico, una de las condiciones de un sistema competitivo era la flexibilidad en la administración, el uso de los recursos y la definición de las políticas de los profesores. Sin embargo, las escuelas públicas tenían que reportar el porcentaje de subsidio destinado a los sueldos de los profesores, así como respetar el monto máximo y mínimo del salario establecido¹⁴, mientras las escuelas privadas eran libres de reportar esta información al gobierno central, usando el subsidio en forma más libre. Junto a ello, hasta 1987 en el sistema municipal resultaba casi imposible el despido de profesores, mientras el sector privado subvencionado contaba con completa libertad en ese sentido. Asimismo, en caso de finalización de contrato, el municipio estaba obligado a pagar una indemnización a los profesores despedidos, obligación que no estaba presente en el sistema particular subvencionado.

En el nuevo contexto el papel del Estado se centraba en asegurar condiciones comunes a escuelas privadas y públicas, junto con garantizar que los individuos pudiesen alcanzar sus aspiraciones individuales, para lo cual eran indispensables tanto la participación de las familias, como del sector privado de la economía.

El Gobierno Militar destacaba la idea de que la cantidad otorgada por concepto de subsidio, representaba un poderoso incentivo tanto para escuelas privadas como públicas, señalando que el monto de la subvención era el más alto de la historia. Los privados fueron alentados, a través

¹² En enseñanza pre primaria y los dos primeros años de enseñanza básica la subvención por estudiante correspondía a 0,46 UTM, de 3° a 5° básico a 0,52 UTM, de 6° a 8° 0,56 UTM. La subvención por estudiante en enseñanza secundaria diurna correspondía a 0,63 UTM, mientras la enseñanza secundaria técnico profesional recibía el mismo monto entre los grados 3° y 5°, mientras en los dos primeros correspondía prácticamente a la mitad (0,37 UTM). El monto de subvención por estudiante en el caso de escuelas especiales ascendía a 1,17 UTM (Matte y Sancho, 1991)

¹³ El monto por subvención se incrementa en función del nivel y del tipo de enseñanza. Por ejemplo, entre 1° y 6° básico el monto que se paga por estudiante corresponde a 1,9 o 2,6 USE, dependiendo de si el establecimiento tiene jornada parcial o completa, mientras por los estudiantes de 7° y 8° básico la subvención corresponde a 2,1 y 2,6 USE respectivamente. Asimismo, algunas enseñanzas reciben mayor monto por concepto de subvención (como la educación diferencial o la enseñanza media técnico profesional en el área agrícola o marítima) (MINEDUC, 2011a).

¹⁴ En la actualidad todas las escuelas subvencionadas – independientemente de si su administración es pública o privada – deben pagar el salario mínimo que es negociado entre el gremio de profesores y el Ministerio de Educación. Por tanto, entre un 70% y 80% de los recursos que los establecimientos reciben por concepto de subvención se deben destinar a remuneraciones (Vargas y Peirano, 2002).

de condiciones económicas favorables, a crear nuevas escuelas, mientras el Estado proveería los recursos para cubrir los costos fijos. Se esperaba que a partir de la participación del sector privado, se expandiera el sistema educativo y se implementaran innovaciones tanto a nivel pedagógico como de la gestión, las cuales podrían ser posteriormente un modelo para las escuelas más antiguas. Por otra parte, se permitía explícitamente la búsqueda del lucro a través de la provisión del servicio educativo (el beneficio económico de los privados, puede ser obtenido básicamente a través de la maximización de la relación costo – efectividad en la administración de los fondos estatales).

El rol de las familias consiste en buscar y elegir la escuela que mejor se acomode a sus necesidades y expectativas, lo que actuaría como un incentivo para el mejoramiento de los establecimientos educacionales. Al ser todas las escuelas subvencionadas por el Estado gratuitas para las familias, éstas tenían la opción de elegir aquella que consideraran mejor, sin tener restricciones económicas en su elección. Las autoridades de la época destacaban como gran novedad que, gracias a los cambios implementados, las familias tenían libertad de elegir la escuela de sus hijos, aún cuando – tal como ya apuntamos - desde antes éstas elegían en base a sus preferencias y posibilidades económicas, sin que existiesen restricciones en términos de residencia, por ejemplo.

En un mercado educativo con libre entrada y salida de usuarios, un elemento fundamental era la toma de decisiones informada por parte de éstos. En función de ello, hacia principios de los '80 se creó un sistema de medición de la calidad de la educación que buscaba obtener y divulgar información a los padres sobre el rendimiento individual de sus hijos, así como del desempeño de la escuela a la que asistían, justamente, con el objeto de favorecer una elección informada.

El Programa de Evaluación del Rendimiento PER operó entre 1982 y 1984, evaluando al 90% de los estudiantes de 4º y 8º básico, midiendo la adquisición de objetivos específicos en lenguaje y matemáticas. Posteriormente dicho programa fue eliminado, aduciendo como principal razón su alto costo económico, no obstante, después de algunos años (en 1988) fue puesto en práctica otra vez aunque con otro nombre: Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE el cual se encuentra en funcionamiento desde entonces.

1.1.5 Problemas en la aplicación de la subvención por estudiante en Chile

El modelo teórico diseñado por el Gobierno Militar para la transformación del sistema educativo fue implementado sólo en parte, existiendo elementos cruciales en éste que no llegaron a ser puestos en práctica tal como se había previsto. En efecto, la existencia de puntos de vista divergentes dentro del Gobierno, la crisis económica de los ochenta y el descontento social con las políticas, incidieron en que algunos aspectos nunca llegaron a aplicarse de la forma prevista o en que se introdujeran elementos que aparecen como contradictorios al modelo planificado.

Para comprender de mejor forma la implementación que efectivamente se dio al modelo es necesario adelantar dos hechos.

Primero: el efecto más claro que tuvo la aplicación del sistema de subvención por estudiante fue el crecimiento del sector privado, que trajo asociado un importante incremento del porcentaje de matrícula atendida por éste. Entre 1980 y 1985 se crearon más de 800 establecimientos privados subvencionados y la matrícula del sector pasó de 430.232 a 832.455 entre 1981 y 1985. Segundo: la fuerte crisis económica de inicios de los años '80 implicó una fuerte devaluación de la subvención. Entre 1982 y 1990 el gasto en el sector educación decayó en un 30% y la subvención escolar promedio retrocedió en un 23% real; ésta se recuperó de forma definitiva sólo en 1995 (González, 1998).

Tanto la pérdida de estudiantes como el descenso del valor real de la subvención llevaron a muchos sostenedores municipales a una situación de déficit. Se calcula que para el año 1982 el sector municipal mostraba un déficit de 180 millones de pesos, al año siguiente éste se incrementó a más del doble (450 millones de pesos), disparándose en años posteriores: en 1984 se estimaba un déficit municipal de 1.143 millones de pesos, mientras que en 1985 correspondía a 1.705 millones de pesos (Matte y Sancho, 1991).

En este contexto uno de los principales problemas de la implementación del modelo de subvención por estudiante fue la existencia de condiciones de funcionamiento diferentes para escuelas municipales y privadas subvencionadas. Esto reviste gran importancia, porque el sistema de competencia entre ellas se basaba en que funcionarían en igualdad de condiciones, siendo su calidad lo que les permitiría allegar mayor matrícula para financiarse, logrando así sobrevivir y lucrar (en el caso de sostenedores privados).

Aún cuando las escuelas municipales perdieron estudiantes, muy pocas fueron cerradas. De esta forma, la "lógica darwinista" según la cual sólo permanecerían en funcionamiento las escuelas que contaran con un monto de subvención que permitiese su funcionamiento, no llegó a constatarse de la forma planteada por el modelo teórico.

Por otra parte, en 1985 el Gobierno optó por cubrir el déficit en que se encontraban 205 de las 325 comunas del país, decisión que fue tomada en la perspectiva de afirmar la credibilidad del sistema de subvención por alumno.

Como contrapunto, las escuelas particulares subvencionadas que no lograban sobrevivir, efectivamente salían del sistema en caso de que su sostenedor no estuviese en condiciones de solventar las pérdidas; el Gobierno no “rescataba” a estas escuelas. En su análisis sobre este tema, Beyer (2000) plantea que – a diferencia del sector municipal – el privado subvencionado sí hizo esfuerzos por adaptarse a los ajustes presupuestarios impuestos, aumentando la ratio de estudiantes por profesor: en 1977 todo el sector privado (subvencionado y no subvencionado) trabajaba con una relación alumnos / profesor de 20.1, mientras en 1987 dicha relación correspondía a 23.6.

Junto a ello se pusieron límites a la actividad privada. Esto ocurrió porque las autoridades temían el incremento del déficit fiscal a través de la pérdida de estudiantes desde el sector municipal al particular subvencionado. Por ello, en 1985 se estableció una normativa que señalaba que las escuelas privadas subvencionadas que se crearan debían acreditar que en la zona donde se ubicarían no existía sobre oferta educativa. Para poder entrar al mercado educativo, las nuevas escuelas debían aportar una declaración jurada del Secretario Regional Ministerial en que se explicitara aquello; en la práctica, éstos informaron que existía sobre oferta educativa debido a las presiones ejercidas por los Alcaldes sobre los Intendentes (Beyer, 2000)¹⁵.

Matte y Sancho (1991) señalan que, además, los alcaldes tenían prohibición explícita de disminuir el cuerpo de profesores de sus comunas por razones políticas y económicas. Pero, aún más, los profesores percibían salarios suplementarios: tras ser traspasados a los municipios, estos docentes comenzaron a demandar un ajuste salarial decretado a través de una ley especial que beneficiaba a quienes habían permanecido en el sistema público, demandando la igualación de condiciones¹⁶. Con el objeto de mantener una relación poco conflictiva con el gremio se decidió otorgar un bono especial en la perspectiva de fortalecer la alianza con éste en el proceso de descentralización y privatización. Los economistas neoliberales advirtieron que este salario daría a los profesores una señal errónea porque les hacía entender que podían

¹⁵ La normativa fue derogada en 1988.

¹⁶ El traspaso de establecimientos fiscales a los municipios fue suspendido en 1983. Esto se relaciona con que el gobierno central debía financiar los desahucios de los docentes y en un contexto de crisis esto representaba un grave problema al cual se sumaba la creciente resistencia de los gobiernos locales a asumir el servicio educativo. Hasta ese momento, un 87% de los establecimientos, un 78% de los profesores y un 83% de los alumnos dependían de sus municipios. La detención del traspaso significó que un 22% de los profesores continuaran siendo funcionarios estatales y éstos vieron mejoradas sus condiciones laborales por una normativa de 1981. El traspaso del servicio educativo a los municipios finalizó en el año 1986.

negociar su sueldo con el Estado, no con su empleador, pero – además – se estaba desvinculando la remuneración del rendimiento y de los resultados que alcanzaran las escuelas en que se desempeñaban (Espínola, 1993; Beyer, 2000).

Todas estas medidas resultaban ser absolutamente contradictorias con los planteamientos teóricos de los economistas neoliberales, puesto que el sistema de subvención por alumno debía basarse en los incentivos correctos y en proporcionar iguales condiciones de funcionamiento a diferentes tipos de escuela para fomentar una “sana competencia” entre éstas.

Las diferencias entre un tipo de escuela y otro no terminaban allí, porque las escuelas municipales debían funcionar con una serie de restricciones que no estaban presentes en el sector privado. Como señalamos anteriormente, éstas tenían obligación de informar el porcentaje de subsidio destinado a remuneraciones, así como respetar un salario mínimo y máximo, el despido de profesores era muy difícil y, en caso de darse, el municipio debía indemnizarles. Las escuelas privadas subvencionadas tenían mayor libertad en el uso del subsidio y la relación laboral con los docentes se encontraba mucho menos regulada, con lo cual la flexibilidad financiera en el sector privado, fue obtenida principalmente a expensas del salario y de las condiciones laborales de los profesores que se desempeñaban en dicho sector¹⁷.

Las diferencias entre escuelas no se limitaban al binomio público – privado; también se produjo una suerte de diferenciación al interior del sistema público. La relativa homogeneidad de las escuelas públicas terminó con la devaluación de la subvención en 1982, evidenciándose la diferente capacidad de las municipalidades para cubrir el déficit financiero asociado al sector educativo, lo que impactó en las condiciones del servicio otorgado por las diferentes municipalidades. Mientras los municipios pobres tenían problemas para cubrir los gastos de sus escuelas, las municipalidades más ricas destinaban recursos propios a su sistema educativo. En 1982 una comuna como Providencia (clase media alta y alta) recibía en promedio por alumno al mes \$1.153 y gastaba \$1.657, de manera que el municipio complementaba con \$504 la subvención estatal. Como contrapunto, una comuna como Renca (clase baja) recibía en promedio una subvención de \$1.042 y gastaba \$813 por alumno (Espinoza y González, 1993). Las diferencias entre escuelas de uno y otro municipio se reflejaban en la entrega de material

¹⁷ En 1990, el sistema de educación particular subvencionado gastaba un 67% del subsidio estatal en el sueldo de los profesores, mientras que en el caso del sector municipal ascendía al 93% del gasto. El promedio de salario máximo era bastante similar en uno y otro sector, pero había diferencias notables en el salario mínimo: en el sector privado éste correspondía a un 45% del mínimo promedio en el sector público, lo cual afectaba a todos los cargos dentro del sistema privado subvencionado. Para complementar su sueldo, los profesores del sector privado subvencionado tenían otros trabajos, lo que implicaba no sólo peores condiciones personales, sino menos tiempo para preparar clases y revisar trabajos de los alumnos (Espínola, 1993).

educativo, la mantención de los edificios, y en general, de las condiciones de infraestructura y equipamiento¹⁸.

Un segundo problema de gran relevancia en la implementación del modelo apunta a un monto de subvención por estudiante que resultaba insuficiente. En teoría, se suponía que el subsidio sería suficiente para asegurar el funcionamiento del sistema educativo. De hecho, fuentes oficiales afirmaban que el promedio de subsidio para 1980 significaba un importante incremento en relación al definido para el año 1979. No obstante, esto no se constató de la forma prevista debido a la manera en la cual se calculaba la subvención y - aún más - a la fuerte devaluación de ésta dada en relación a la crisis económica de los ochenta.

En el nivel primario la subvención por alumno se calculaba en base a la operación y los costos de 900 estudiantes con una ratio profesor - alumno de 1:45. En el nivel secundario se estimaba la misma ratio y una cantidad de 1200 estudiantes por escuela. Las estadísticas del sistema educacional para el año 1979 mostraban que el promedio de estudiantes por escuela era 334, con una relación profesor estudiante de 1:28. De esta forma, el subsidio operaba adecuadamente sólo para las escuelas que tenían 900 estudiantes o más y que funcionaban con la ratio profesor - alumnos apropiada, lo cual no se constataba de tal forma en todas las escuelas urbanas, y menos aún en las rurales (Espínola, 1997).

Por otra parte, debido a la crisis financiera en 1982 la subvención se desindexó de la UTM, produciendo un estancamiento con respecto al alza del IPC que se constataba hasta ese momento. Junto a ello se estableció que la subvención sólo se incrementaría en relación al aumento salarial en el sector público.

Un estudio sobre la situación de la enseñanza municipal, realizado por la Superintendencia de Educación en 1986, señalaba que las principales causas de los déficit comunales eran: el personal excedente, personal con sueldos superiores al promedio nacional, un aparato administrativo costoso, absorción del costo del personal traspasado (al mantener el sueldo líquido el municipio absorbía los gastos de previsión y las alzas legales de las remuneraciones), entre otros. Asimismo se reconocía que la pérdida de estudiantes que había experimentado el sistema municipal incidía en el monto de subvención que le era signado. Espinoza y González (1993) documentan que en la perspectiva de paliar el déficit, el informe sugería reducir el número de profesores, aumentar la matrícula, mejorar la asistencia, incrementar el número de alumnos

¹⁸ En la actualidad las escuelas municipales continúan recibiendo aportes adicionales desde sus municipios. En la mayor parte de los casos los municipios cubren déficits operacionales con recursos que tienen un uso alternativo dentro de su presupuesto. Únicamente las comunas más ricas pueden efectuar aportes extraordinarios a la subvención estatal. Los establecimientos municipales pueden, además, acceder a fondos de inversión pública (no disponibles para escuelas privadas subvencionadas) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (Vargas y Peirano, 2002).

por profesor y disminuir los gastos del DAEM. Teniendo este informe como base, se tomó la decisión de no continuar cubriendo los déficit de los municipios, para lo cual se estableció un plan en etapas que culminó en 1988 con el fin de la entrega de aportes extraordinarios. Asimismo, se dieron mayores facilidades para que los alcaldes administraran en forma descentralizada su personal, de manera que los profesores excedentes fueron exonerados.

Junto a ello, en 1987 se establecieron nuevas normativas para el régimen de subvenciones destacándose la creación de la Unidad de Subvención Educacional USE por alumno, que se diferencia de acuerdo al nivel y modalidad de enseñanza. Ésta unidad se incrementaría en función del aumento de remuneraciones del sector público.

Esta nueva normativa definió cambios en los grados y tipos de educación que podrían recibir subvención. Es así como se incorporó un artículo que considera una subvención adicional para la educación técnico – profesional (estableciendo diferencias por ramas, así como mínimos y máximos) Asimismo se comenzó a otorgar subvención a la educación especial diferenciada, percibiendo mayor subvención que otras enseñanzas. También se estableció una “asignación de zona” que incrementaba el subsidio en función de la distancia geográfica de la provincia con respecto a la región central del país. Finalmente, se mejoró la subvención otorgada a las escuelas rurales¹⁹; para ello se fijó un factor de ruralidad que se modificaría en función de los estudiantes que asistieran a clases.

Un tercer aspecto en el cual la aplicación del sistema teórico falló, se relaciona con el sistema de información orientado a las familias. Tal como se señaló anteriormente, en el año 1982 comenzó a funcionar un sistema de medición del rendimiento de los estudiantes, cuyo sentido era proporcionar información para fomentar un proceso de elección de escuela basado en criterios objetivos. Si bien este sistema se implementó, aunque con interrupciones desde su creación, sus resultados nunca fueron dados a conocer a quienes – se suponía – serían sus principales usuarios: los padres. En efecto, los resultados del Programa de Evaluación del Rendimiento PER nunca se hicieron públicos. Por su parte, los del Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE puesto en práctica desde 1988, fueron entregados en forma privada a los docentes (en sobre cerrado), quienes podían optar por dar a conocer éstos o no. En teoría, los padres y la opinión pública tenían acceso a los resultados, pero obstáculos burocráticos finalmente impedían su publicación. Los resultados del SIMCE sólo comenzaron a ser conocidos a partir de 1995, en el contexto de un gobierno democrático, y nunca durante el régimen militar. Para Cox (2003) esta paradoja se explica por las diferentes visiones existentes al interior del gobierno, contraponiéndose la de técnicos pro mercado con grupos más estatistas, sensibles a

¹⁹ Se definió como escuela rural a aquella que se encontraba a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano.

las demandas de los profesores así como a factores políticos más generales. Mientras los primeros habrían defendido irrestrictamente la publicación de los resultados a fin de poner en práctica fielmente el modelo teórico, los segundos otorgarían mayor importancia a la mantención de una relación de bajo nivel de conflicto con los docentes.

Espínola (1983) señala que existía una férrea oposición en todo el sistema educativo, especialmente por parte de profesores y supervisores, frente a los mecanismos de evaluación. Esto porque en vez de ser un instrumento utilizado para mejorar la calidad, guiar la supervisión o informar a los padres en la elección de escuela, los resultados del PER se utilizaron como una herramienta de presión hacia los profesores desde los niveles centrales de la administración (se anunciaron sanciones administrativas para las escuelas que no mejorasen sus resultados al año siguiente y algunos municipios despidieron a profesores aduciendo los bajos resultados mostrados). Por otra parte, la independencia entre la administración del PER y las instancias técnicas, hicieron que los supervisores viesan en éste una “competencia” en sus funciones, poniendo en riesgo sus puestos de trabajo.

Todas estas dificultades llevan a los defensores del la subvención por estudiante a plantear que su implementación en Chile ha sido inapropiada y que deberían introducirse los ajustes necesarios para asegurar que todos los actores involucrados se comporten en base a los incentivos correctos.

1.1.6 El traspaso de alumnos hacia el sector privado subvencionado

Como ya adelantamos, el resultado más evidente de la implementación del sistema de subvención por estudiante fue el crecimiento del sector privado subvencionado en términos de matrícula atendida y establecimientos educativos. En primer lugar analizaremos la evolución de la matrícula, para posteriormente estudiar los cambios en el número de establecimientos de cada dependencia.

La Tabla I.1 muestra los datos relativos a matrícula en función de la dependencia administrativa de los establecimientos para el periodo 1982 – 1990. Tal como se observa en ésta, la mayor transferencia de estudiantes desde el sector municipal al privado subvencionado habría ocurrido entre 1982 y 1986 (Cox, 2003).

Tabla I.1. Matrícula escolar por categoría administrativas (1982 – 1990)

Año	Matrícula total sistema escolar	Porcentaje de matrícula en escuelas Municipales	Porcentaje de Matrícula en escuelas privadas subvencionadas	Porcentaje de Matrícula en escuelas privadas pagadas	Porcentaje de matrícula en Corporaciones
1982	2.682.142	75,3%	19,6%	5,1%	—
1984	2.720.369	68,2%	26,3%	5,5%	—
1986	2.757.894	63,1%	30,8%	6,1%	—
1988	2.771.932	59,6%	31,4%	7,0%	1,9%
1990	2.742.743	58,4%	32,3%	7,2%	2,1%

Fuente: Cox, 2003:27.

El traspaso de estudiantes desde el sector municipal al privado subvencionado ha continuado en las últimas dos décadas, siendo especialmente intenso en los años 2000, tanto así que en la actualidad el sector privado subvencionado atiende a una proporción mayor de población escolar que el municipal. Los datos pueden ser revisados en la Tabla I.2.

Tabla I.2. Matrícula escolar por categoría administrativas (1990 – 2009)

Año	Matrícula total sistema escolar	Matrícula en establecimientos municipales		Matrícula en establecimientos privados subvencionados		Matrícula en establecimientos privados no subvencionados		Matrícula en establecimientos dependientes de Corporaciones	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1990	2973752	1.717.928	57,8	963.212	32,4	235.342	7,9	57.270	1,9
1991	2951862	1.699.700	57,6	952.973	32,3	242.791	8,2	56.398	1,9
1992	2995858	1.721.836	57,5	967.025	32,3	253.635	8,5	53.362	1,8
1993	3020199	1.725.908	57,1	977.300	32,4	265.198	8,8	51.793	1,7
1994	3058873	1.745.179	57,1	989.250	32,3	273.351	8,9	51.093	1,7
1995	3150629	1.788.447	56,8	1.023.423	32,5	288.583	9,2	50.176	1,6
1996	3271785	1.828.088	55,9	1.081.427	33,1	309.558	9,5	52.712	1,6
1997	3306600	1.839.570	55,6	1.104.623	33,4	311.483	9,4	50.924	1,5
1998	3337976	1.840.184	55,1	1.138.080	34,1	309.378	9,3	50.334	1,5
1999	3429927	1.866.991	54,4	1.202.327	35,1	306.591	8,9	54.018	1,6
2000	3508509	1.884.320	53,7	1.256.116	35,8	312.808	8,9	55.265	1,6
2001	3559022	1.889.645	53,1	1.302.010	36,6	312.928	8,8	54.439	1,5
2002	3601214	1.875.362	52,1	1.361.944	37,8	306.029	8,5	57.879	1,6
2003	3628711	1.843.228	50,8	1.441.511	39,7	287.572	7,9	56.400	1,6
2004	3638417	1.795.369	49,3	1.510.134	41,5	281.140	7,7	51.774	1,4
2005	3652227	1.766.116	48,4	1.577.452	43,2	251.803	6,9	56.856	1,6
2006	3645654	1.698.639	46,6	1.642.413	45,1	248.009	6,8	56.593	1,6
2007	3614762	1.625.971	45,0	1.681.315	46,5	251.426	7,0	56.050	1,6
2008	3574419	1.548.830	43,3	1.717.638	48,1	252.680	7,1	55.271	1,5
2009	3468782	1.460.320	42,1	1.722.503	49,7	232.968	6,7	52.991	1,5

Fuente: MINEDUC, 2009 (Tabla 2.7)

Paredes y Pinto (2009) plantean que la pérdida sostenida de alumnado por parte del sector municipal no se explica por la reducción de la población, por prejuicios en contra de ese sector, ni por los efectos del financiamiento compartido. La explicación radicaría en las características de la oferta, de manera que las escuelas municipales pierden alumnos debido a que la relación precio / calidad de las escuelas privadas subvencionadas desciende; los factores que lastrarían a la educación municipal se asocian a su gestión y calidad. Los autores plantean que, visto que

las escuelas municipales no parecen obtener mejores resultados cuando se consideran factores sociodemográficos ni de vulnerabilidad de los estudiantes y que la evidencia mostraría más bien lo contrario, *“es posible que la recomposición hacia educación provista por entes particulares sea positiva socialmente”* (Paredes y Pinto:62).

Como contrapunto, la situación de la escuela municipal ha alarmado a un sector del mundo académico y político, en la medida que se la concibe como heredera de la educación pública y garante del derecho a la educación, siendo evidente la urgencia de fortalecer y apoyar a este sector²⁰.

El crecimiento del sector privado subvencionado se ha visto claramente reflejado en el aumento de establecimientos de este tipo (Ver Tabla I.3). Según Cox (2003) en el año 1980 este tipo de escuelas eran poco menos de 2000, para fines de la década del '90 habían aumentado a poco más de 2600, mientras para el año 2000 ya eran 3. 217; los datos más recientes muestran que en 2009 este tipo de escuela suma 5.536 establecimientos. Es decir, en el curso de tres décadas su número casi se ha triplicado.

Las escuelas municipales, por su parte, han disminuido, pero con una intensidad mucho menor en el tiempo: en 1986 eran 6771 en 2009 son 5829.

Lo anterior se ve reflejado cuando se establece una relación entre el porcentaje de matrícula que asiste a cada dependencia y el porcentaje de establecimientos educativos que corresponde a cada una en 2009. Para este año, la proporción de estudiantes que asiste a las escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas corresponde a 42%, 50% y 7% respectivamente, mientras la proporción de establecimientos correspondiente a cada una de estas dependencias es levemente diferente: 48%, 46% y 6%.

De acuerdo a nuestros datos, el número de escuelas municipales se mantuvo relativamente estable hasta fines de la década de los '90; es a partir del año 2000 que se comienza a observar una disminución lenta, pero sostenida de este tipo de establecimiento.

Por su parte, el crecimiento decidido del número de escuelas privadas subvencionadas se observa desde mediados de la década de los '90, aumentando de forma vertiginosa a partir de 2003.

²⁰ En función de ello, algunos académicos han establecido una serie de sugerencias de mejora del sector. Raczyński y Salinas (2008) destacan la necesidad de otorgar y fortalecer el rol técnico pedagógico de los municipios, para lo que se hace imprescindible definir claramente atribuciones y responsabilidades (especialmente las relativas a los municipios y del Ministerio de Educación), revisar la asignación de recursos a los sostenedores así como sus montos y redefinir el marco de gestión de los recursos docentes (directivos y de aula). Junto a ello, plantean la urgencia de mejorar el perfil profesional de los municipios a fin de que puedan cumplir con las tareas asignadas de forma satisfactoria y de fomentar el trabajo en red entre escuelas y municipios. Por su parte, Elacqua, González y Pacheco (2008) proponen tres alternativas para mejorar la educación pública: fortalecer el rol de los expertos y técnicos, robustecer la participación ciudadana y fortalecer el rol del Alcalde, estudiando en cada caso sus ventajas y desventajas.

Ahora bien, la disminución de establecimientos no se reduce al sector municipal. Las escuelas privadas no subvencionadas incrementaron su número lentamente entre 1985 y 1994 creciendo de forma decidida en los últimos años de la década de los '90. No obstante, a partir de ese momento se constata una disminución de éstas. El mayor número de establecimientos de este tipo se observa en el año 1999 (1175), diez años después su número es 681 lo que corresponde a una disminución de poco más del 40%. Elacqua (2009a) sugiere que muchas escuelas privadas no subvencionadas han cerrado sus puertas como tales, pero las han reabierto como establecimientos privados subvencionados, lo que les habría permitido seguir en funcionamiento²¹.

Tabla I.3. Evolución del número de establecimientos municipales entre 1985 y 2009, por dependencia administrativa.

Año	Total	Municipal		Privado subvencionado		Privado no subvencionado		Corporación	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1985	9811	6476	66,01	2643	26,94	668	6,81	24	24
1986	11066	6771	61,19	3343	30,21	914	8,26	38	38
1987	10931	6585	60,24	3233	29,58	980	8,97	133	133
1988	9743	6308	64,74	2663	27,33	698	7,16	74	74
1989	9780	6297	64,39	2700	27,61	709	7,25	74	74
1990	9811	6286	64,07	2694	27,46	758	7,73	73	73
1991	9801	6273	64,00	2678	27,32	777	7,93	73	73
1992	9802	6294	64,21	2651	27,05	787	8,03	70	70
1993	9831	6276	63,84	2653	26,99	831	8,45	71	71
1994	9810	6243	63,64	2637	26,88	860	8,77	70	70
1995	10296	6377	61,94	2790	27,10	1058	10,28	71	71
1996	10515	6456	61,40	2883	27,42	1105	10,51	71	71
1997	10318	6341	61,46	2857	27,69	1050	10,18	70	70
1998	10631	6337	59,61	3065	28,83	1159	10,90	70	70
1999	10712	6297	58,78	3170	29,59	1175	10,97	70	70
2000	10610	6255	58,95	3217	30,32	1068	10,07	70	70
2001	10799	6242	57,80	3459	32,03	1031	9,55	67	67
2002	10879	6177	56,78	3640	33,46	991	9,11	71	71
2003	11223	6138	54,69	4084	36,39	930	8,29	71	71
2004	11296	6095	53,96	4274	37,84	862	7,63	65	65
2005	11561	6098	52,75	4630	40,05	763	6,60	70	70
2006	11671	5971	51,16	4897	41,96	733	6,28	70	70
2007	11763	5909	50,23	5054	42,97	730	6,21	70	70
2008	11905	5847	49,11	5262	44,20	726	6,10	70	70
2009	12116	5829	48,11	5536	45,69	681	5,62	70	70

Elaboración propia en base a: Compendio de Información estadística, Ministerio de Educación Pública de Chile (1985 a 1989) y MINEDUC (2009).

²¹ Un interesante reportaje al respecto aparece en el periódico The Clinic del 18 de Julio de 2009 "San Patricio, un colegio privado que se volvió subvencionado: Mami, mi compañero dice q'hua"

Diversos autores plantean que el traspaso de estudiantes desde la escuela municipal a la particular subvencionada no se dio de manera uniforme en todos los sectores sociales; ésta fue una opción tomada preferentemente por familias de sectores más cercanos a la clase media. Según estos autores, las familias pobres permanecieron en las escuelas municipales, principalmente porque no contaban con información o no sabían como utilizar ésta (Espínola, 1997; Cox, 2003). Para examinar en detalle este punto, a continuación analizamos a qué tipo de escuela asisten los estudiantes en función de su nivel socioeconómico, para lo cual hemos recurrido a los datos provenientes de la Encuesta Socioeconómica Nacional CASEN²². Tal como se observa en la Tabla I.4 que presenta los datos más recientes a los cuales hemos accedido, los estudiantes con los niveles de ingresos familiares más bajos (quintiles I y II) asisten preferentemente a la enseñanza municipal, especialmente en el nivel de enseñanza primario, siendo su participación menor en el sector privado subvencionado y prácticamente inexistente en el privado no subvencionado. Los alumnos pertenecientes a los quintiles III a V asisten preferentemente a escuelas privadas subvencionadas; asimismo se observa que a medida que se incrementa el quintil de ingresos se reduce su participación en el sector municipal y aumenta la asistencia a establecimientos privados no subvencionados.

²² La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (a cargo del actual Ministerio de Desarrollo Social) tiene por objetivo conocer la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza o perteneciente a grupos definidos como prioritarios, así como dimensionar el impacto de distintas políticas sociales. El instrumento recoge información relativa a aspectos demográficos, de salud, educación, vivienda, trabajo en ingresos y viene siendo aplicada desde 1985 con una periodicidad anual o trienal.

La Encuesta identifica si en el hogar existen niños o jóvenes escolarizados, informando además sobre la dependencia administrativa de la institución a la que asisten y el quintil nacional autónomo al que pertenece el hogar.

El ingreso autónomo del hogar incluye los sueldos y salarios, ganancias provenientes del trabajo independiente, autoprovisión de bienes producidos por el hogar, bonificaciones, gratificaciones, rentas, intereses, así como jubilaciones, pensiones, montepíos y transferencias entre privados (no incluye subsidios monetarios otorgados por el Estado). El ingreso autónomo es dividido por el número de personas que componen el hogar (excluyendo personal de servicio) y esta razón es el Ingreso Autónomo per capita del hogar. El quintil nacional autónomo corresponde a la quinta parte de los hogares nacionales ordenados en forma ascendente de acuerdo al ingreso autónomo per cápita del hogar; el primer quintil (quintil 1) representa al 20% de hogares más pobres del país, mientras el quinto quintil representan al 20% de hogares más ricos del país (<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/definiciones/ingresos.html>)

I.4. Dependencia administrativa de los establecimientos a los que asisten los estudiantes según su quintil de ingresos. Encuesta CASEN, 2009.

Enseñanza Básica									
	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
Quintil 1	364972	60,5	233361	38,7	2515	0,4	2265	0,4	603113
Quintil 2	287730	53,7	244039	45,5	2508	0,5	1506	0,3	535783
Quintil 3	201666	46,6	224779	51,9	5675	1,3	801	0,2	432921
Quintil 4	110704	33,2	201584	60,5	20491	6,2	229	0,1	333008
Quintil 5	46553	20,0	110323	47,3	76277	32,7	134	0,1	233287
Enseñanza Media									
	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
Quintil 1	146865	54,7	117.912	43,9	2.683	1,0	1.095	0,4	268.555
Quintil 2	141874	51,6	130033	47,2	1725	0,6	1576	0,6	275208
Quintil 3	105400	46,7	115544	51,1	4185	1,9	828	0,4	225957
Quintil 4	61116	34,4	106008	59,7	10248	5,8	323	0,2	177695
Quintil 5	27599	23,6	58167	49,7	30876	26,4	319	0,3	116961

Elaboración propia.

Fuente Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Al observar los mismos datos desde mediados de la década de los '90 (Ver Tablas Anexo 1.2 a 1.6), se constata que a la enseñanza municipal asiste cada vez una menor proporción de estudiantes de todos los quintiles de ingreso, incluso los más bajos. En enseñanza primaria, en 1994 un 72% de los estudiantes del primer quintil de ingresos iba a escuelas de esta dependencia, mientras en 2009 lo hace un 61%. Lo mismo ocurre en el segundo quintil de ingresos, que pasa de asistir a la enseñanza municipal en un 67% a un 54% en igual periodo. Junto a ello se constata que la participación de estos grupos en la escuela privada subvencionada ha crecido: en 1994 un 24% de los alumnos provenientes del primer quintil de ingresos asistía a establecimientos de este tipo, mientras en 2009 lo hace un 39%; en el segundo quintil de ingresos se ha pasado desde un 29% a un 46%. Asimismo se observa que los grupos de ingreso medio y alto (quintiles III a V) también asisten actualmente en mayor proporción a la escuela privada subvencionada. En el nivel primario, los alumnos pertenecientes al tercer quintil de ingresos han pasado del 39% al 52%; los del IV quintil asistían en un 46% a este tipo de escuela en 1994, mientras en 2009 lo hacen en un 60%; un 32% de los estudiantes pertenecientes al quintil de mayores ingresos asistía a escuelas privadas subvencionadas, porcentaje que en 2009 corresponde al 47%. En el nivel de enseñanza secundario la tendencia es la misma.

Las escuelas privadas no subvencionadas, no han experimentado una variación en el porcentaje de estudiantes de menor ingreso que asisten a ellas (que aparece como marginal en todo el periodo). Los quintiles III y IV, asistieron levemente en mayor proporción a este tipo de escuela, pero hacia fines de la década de los '90 la tendencia se detiene y se comienza a observar una

pérdida de esta población en dicho tipo de establecimiento. El quintil V, que es aquel que provee de estudiantes en mayor medida a este tipo de establecimientos, ha experimentado un descenso en su participación en éstos, especialmente durante la década 2000.

En suma, las escuelas privadas subvencionadas han visto incrementar su matrícula atrayendo a estudiantes de todos los sectores socioeconómicos, incluso de aquellos más desfavorecidos.

1.2 La política de financiamiento de los Gobiernos Democráticos

Los gobiernos democráticos instaurados en Chile a partir de 1990 han tomado la decisión de mantener las transformaciones efectuadas por el gobierno militar a nivel de la gestión y el financiamiento del sistema educativo, implementando diversas iniciativas cuyo acento se centra en la equidad. Lo que estos gobiernos hicieron fue poner un énfasis diferente y cambiar las prioridades²³, dentro de la misma institucionalidad establecida por el gobierno militar.

En el caso de los tres primeros Gobiernos de la Concertación (1990 – 2005), que agrupa a partidos de centro - izquierda, las razones de esta decisión parecen haber tenido un carácter tanto práctico, como político. Por una parte, el financiamiento de escuelas particulares subvencionadas era crucial para un porcentaje importante de familias, cuyos hijos forman parte de este sistema, pero, además, *“tratar de reestructurar el sistema de financiamiento escolar en Chile produciría una fractura en el frágil equilibrio entre la izquierda y la derecha que formó parte implícita del acuerdo que restableció el gobierno democrático”* (OCDE, 2004: 106).

Durante el último Gobierno de esta coalición, a cargo de la Presidenta Michelle Bachelet, se pusieron en tela de juicio varios elementos relativos tanto a la gestión como al financiamiento de la educación instaurados por el régimen militar. Esto ocurrió en relación a un importante movimiento de estudiantes secundarios desarrollado principalmente durante el año 2006, a partir del cual se instaló en el país una intensa discusión sobre educación. Este fructífero e intenso debate fue simbólicamente cerrado en noviembre de 2007 con el Acuerdo por la Calidad de la Educación celebrado entre la Concertación y la Alianza por Chile (que agrupa a partidos de derecha) a partir del cual fue posible la promulgación de una nueva ley de educación que deroga la establecida por el gobierno militar y la creación de otras dos (aún en trámite legislativo). Si bien todas ellas establecen ciertas modificaciones o nuevas regulaciones, no afectan en lo medular el marco establecido en la década de los '80.

²³ Se invierte más en educación, se diseñan e implementan varios programas destinados a incrementar la calidad y equidad al interior del sistema, se define un nuevo currículum y, asimismo, se establece un marco para la buena enseñanza y dirección. Para un análisis de la reforma educativa de los años '90, ver García-Huidobro (1999) y Cox (2003).

Por su parte, el actual Gobierno encabezado por Sebastián Piñera representante de la Alianza por Chile, manifiesta un sólido apoyo a la estructura de financiamiento establecida, no así a la de gestión. En la actualidad, por una parte, se están implementando nuevas iniciativas cuyo objeto es informar a los padres a fin de que éstos se constituyan como consumidores activos, alentando así la competencia entre proveedores, y por otra se están analizando alternativas para reemplazar a los municipios en la gestión de los establecimientos públicos.

A continuación se desarrolla un relato de las modificaciones más significativas instauradas desde 1990 a la fecha en aquellas materias que resultan de mayor interés en función de nuestros objetivos.

1.2.1 Política de financiamiento de la educación de los Gobiernos de la Concertación (1990 – 2009)

Los gobiernos de la concertación incrementaron de forma notable los recursos orientados al sector educativo. El gasto público en educación, en relación al PIB, aumentó de forma sostenida entre 1990 y 2002 (pasando de 2,4% a 4,2%); posteriormente sufre un leve descenso siendo el punto más bajo un 3,3% para el año 2006, recuperándose con posterioridad de manera que en 2008 vuelve al 4,2%. En relación al gasto público total también ha experimentado un crecimiento importante de manera que mientras en 1990 éste correspondía a un 11%, en 2008 fue de 18,8%. Todos los niveles educativos se han beneficiado de este incremento, de manera que entre 1990 y 1999 el gasto en enseñanza parvularia ha crecido en un 141%, el de enseñanza básica en un 159%, el de enseñanza media científico humanista en un 143%, el de enseñanza media técnico profesional en un 247% y el de enseñanza superior en un 123% (González, 2003).

Este aumento de la inversión en educación se ve reflejado en el mejoramiento que ha experimentado la Unidad de Subvención Escolar USE. Al inicio de la década de los '90 ésta correspondía a \$7.043,5, mientras en 1995 su valor era de \$7.636 (en pesos de 1995) (Mizala y Romaguera, 1998). En el año 2001 dicho valor se había incrementado a \$11.241 y en 2005 correspondía a \$13.504 (MINEDUC, 2011b); el valor de la USE para el periodo diciembre 2010 a noviembre 2011 corresponde \$ 18.190,928 (equivalente a unos 27 euros) (MINEDUC, 2011b).

Asimismo, se mejora especialmente la subvención en algunos tipos de enseñanza, como la especial o la de adultos, junto con ajustar la subvención destinada a escuelas rurales.

En el año 1993, a través de la reforma tributaria, se instaura el sistema de Financiamiento Compartido FC, sin duda la medida más polémica adoptada en esta materia. Dicho mecanismo permite a todas las escuelas subvencionadas por el Estado, excepto a las escuelas básicas del

sector municipal, efectuar un cobro a las familias de sus estudiantes. Beyer, (2000) destaca que hasta ese momento, los establecimientos que funcionaban con fondos públicos tenían la posibilidad de cobrar una mensualidad a sus alumnos, no obstante, ésta no se implementa porque por cada peso cobrado, se debía pagar un impuesto del 40%.

El sistema de financiamiento compartido funciona de tal forma que la subvención otorgada por el Estado disminuye a medida que se incrementa el cobro que las escuelas hacen a las familias²⁴, estableciéndose, en el caso de escuelas privadas subvencionadas, un límite sobre el cual ésta deja de recibir financiamiento público y debe pasar al sistema privado no subvencionado. Los descuentos por concepto de financiamiento compartido constituyen un ahorro fiscal.

Para acogerse a este sistema, basta con que el sostenedor así lo decida, excepto en los establecimientos de educación media municipales, donde se debe contar con el acuerdo de las familias²⁵. Junto a ello, es deber del sostenedor informar a éstas sobre el valor que podrá adoptar el cobro en el futuro, estableciendo un rango de pago para los dos años siguientes.

Para Corvalán (2003) el sistema de financiamiento compartido se instauró en consideración, básicamente de cuatro argumentos. Por una parte, se esperaba que éste fomentase una “cultura de cliente” en las familias, lo cual contribuiría a generar una mejor rendición de cuentas por parte de las escuelas y eventualmente un mejoramiento del servicio educativo. Se suponía que en la medida que los padres pagaran, se sentirían en condiciones de hacer exigencias a las escuelas, lo cual se constituiría como un estímulo para su mejoramiento. Junto a ello, se apuntaba a que un porcentaje importante de la población que no paga un arancel por la educación de sus hijos estaría en condiciones de hacerlo. El ahorro fiscal que esto significaría permitiría la focalización de los recursos públicos en los sectores menos favorecidos, teniendo la medida un carácter redistributivo. En relación a este argumento, surge el tercero: que las limitaciones económicas, no deberían implicar una disminución de los recursos para el sector educativo; de esta forma, quienes pueden pagar por su educación, deberían buscar recursos para contribuir - al menos en parte - a ello. En ese sentido el sistema permitiría reducir la brecha de financiamiento que existe entre establecimientos de distinta dependencia. Finalmente, se planteaba que las familias tienen derecho a disponer libremente de los recursos con que cuentan, por tanto, la inversión privada de éstas en educación o en cualquier otro bien no puede

²⁴ Si el monto que la escuela cobra a las familias no supera las 0,5 USE, no existe descuento en la subvención. Cuando el cobro se ubica entre un 0,5 y 1 USE, se descuenta un 10% de la subsidio. En caso de que se encuentre entre 1 y 2 USE, el descuento aplicado corresponde al 20%. Finalmente, si la escuela establece un monto equivalente a entre 2 y 4 USE, se efectúa un descuento del 35% sobre el monto de la subvención. Sobre 4 USE la escuela debe abandonar el régimen de subvención estatal (González, 1998).

²⁵ A partir de 1999, las escuelas tienen la obligación de informar a los padres sobre los reajustes que se prevé en el monto de financiamiento compartido para los tres siguientes años.

ser regulada o limitada por agentes externos. Para Beyer, actual Ministro de Educación, el financiamiento compartido *“permite que los padres que tienen una marcada preferencia por la educación de sus hijos gasten en ella acudiendo a establecimientos que les ofrecen mayores oportunidades”* (Beyer, 2000: 702).

Para los defensores del financiamiento compartido éste podía incidir positivamente en la calidad de la educación por dos vías: incrementando los recursos orientados a educación y facilitando que las familias demanden o exijan más a las escuelas por estar pagando por el servicio educativo. Beyer (2007a) señala además que la experiencia de establecimientos con financiamiento compartido puede producir externalidades positivas sobre los demás, con lo cual se incrementa la calidad educativa de todo el sistema, beneficiando no sólo a los estudiantes que asisten a este tipo de escuelas.

Los detractores de esta política destacaron los efectos excluyentes, discriminadores y segmentadores que éste podría provocar, impidiendo así mejoramientos globales y sistémicos de la educación. Apuntaban a que diversos estudios muestran que para incrementar los niveles de rendimiento, es necesario poner mayor cantidad de recursos en aquellos sectores más carentes y, evaluado desde esa perspectiva, el financiamiento compartido hace exactamente lo contrario (González, 2000). Junto a ello, es evidente que este sistema rompe con la lógica de la educación básica universal y gratuita (Corvalán, 2003); a esto se suma que desde el año 2003 en Chile son obligatorios los doce años de escolaridad, con lo cual queda pendiente un debate respecto de la legitimidad del cobro por este concepto en los liceos municipales (Corvalán, Elacqua y Salazar, 2009).

El sistema se encuentra ampliamente extendido entre escuelas del sector privado subvencionado, siendo bastante menos frecuente en el municipal. Para el año 2000 se estimaba que un 93% de los establecimientos privados subvencionados cobraban a sus alumnos por concepto de financiamiento compartido, lo que corresponde a un 90% de la matrícula de este sector. Como contrapunto, sólo un 7% de los liceos municipales habrían puesto en funcionamiento este mecanismo, involucrando a un 10% de la matrícula del sector (Corvalán, 2003). Datos más recientes, provenientes de la Encuesta CASEN 2009 (Ver Tabla I.5) confirman esta tendencia evidenciando que mientras un 65% de los estudiantes que asiste a establecimientos privados subvencionados en enseñanza media co - pagan su educación, esta situación sólo se constata en el 18% de los alumnos que cursan este nivel educativo en liceos municipales. Asimismo, se observa una importante asociación entre el porcentaje de hogares que informan pagar por concepto de financiamiento compartido y su nivel socioeconómico (medido a través de su decil de ingresos). Un último aspecto a destacar es el porcentaje de

hogares en situación económica de pobreza que informa pagar una mensualidad por financiamiento compartido: en los hogares del primer decil de ingresos – los más pobres – un 26% co financia la educación de sus hijos en enseñanza básica y un 43% lo hace en enseñanza media. Todas estas tendencias ya habían sido observadas a través de los datos de la Encuesta CASEN del año 2000 analizados por Corvalán (2003).

Tabla I.5. Porcentaje de hogares que informan pagar por la educación de sus hijos, por nivel de enseñanza, dependencia administrativa y decil de ingresos autónomo

	Establecimientos Privados Subvencionados		Establecimientos Municipales
	Enseñanza Básica	Enseñanza Media	Enseñanza Media
I	26,3	42,5	14,5
II	39,0	57,7	15,8
III	46,8	62,0	19,2
IV	49,0	63,7	15,8
V	54,8	68,0	18,8
VI	64,2	74,5	21,4
VII	67,2	75,6	20,2
VIII	70,0	77,6	20,7
IX	75,2	83,5	22,9
X	84,1	83,1	17,5
Total	52,0	65,3	17,6

Elaboración propia sobre Base de datos CASEN, 2009.

Existen tres razones que explican el distinto grado de aplicación del financiamiento compartido entre establecimientos municipales y privados subvencionados: en los últimos existe un procedimiento más simple para acogerse a este sistema, asimismo en dicho sector se permite efectuar cobros tanto en enseñanza básica como media y, finalmente, el carácter lucrativo de una parte importante de los establecimientos de esta dependencia hace especialmente atractivo un cobro suplementario a la subvención (Corvalán, Elacqua y Salazar, 2009).

La cantidad de recursos allegados a través del financiamiento compartido se estima en 200 millones de dólares al año, lo que se constituye como un fuerte aliciente para mantenerlo, a pesar de los efectos adversos que podría tener (OCDE, 2004). Asimismo, la importante expansión que ha demostrado este sistema ha sido interpretada por sus defensores como una prueba contundente de la buena disposición que tienen las familias para gastar en la educación de sus hijos, no siendo evidente que su prohibición les inhiba en ese sentido (Beyer, 2007a).

A través de una investigación sobre el tema Corvalán (2003) constata que el financiamiento compartido es un mecanismo ampliamente validado por los diversos actores del sistema educativo (directores, profesores padres y estudiantes), se encuentren adscritos o no a este sistema. Los discursos en contra de esta política son más bien marginales, de manera que las escuelas que no se han acogido a él aducen que sería imposible implementar un cobro debido a

las condiciones socioeconómicas de las familias con quienes trabajan (no es que se hayan marginado de dicho sistema en relación a una postura crítica frente al mismo). Entre estos actores no existe la idea de que el financiamiento compartido pueda tener consecuencias nocivas al promover procesos de exclusión o discriminación; esto a pesar de que en algunos casos es evidente que la incorporación de este tipo de financiamiento implicaría el abandono de la escuela por parte de algunos estudiantes. Es más, parece ser que tanto el pago como la gratuidad de la educación cuentan con legitimidad.

Con respecto al efecto que ha tenido el financiamiento compartido sobre el mejoramiento de la calidad del sistema, la evidencia es contradictoria. Mizala y Romaguera (2000) señalan que esta política tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de los estudiantes en la Prueba SIMCE de 2° medio de 1998, sugiriendo que esto puede tener relación con un mayor compromiso de los padres hacia la educación de sus hijos (más que con un aumento en los recursos disponibles). Gaymer y Campos (2003) (citado por Paredes y Pinto, 2009) plantean que las escuelas que funcionan con Financiamiento Compartido obtienen mejores resultados en el SIMCE. Como contrapunto, Bravo y Quintanilla (2001) (también citado por Paredes y Pinto, 2009) señalan que el sistema no ha cumplido con la promesa de mejorar ni la calidad, ni la equidad de la educación. En relación al efecto de este mecanismo sobre la segregación social, la evidencia tampoco es concluyente. Mientras Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2008) señalan que el financiamiento compartido tiene un efecto positivo y significativo sobre el aumento en la segregación escolar a nivel comunal, según Corvalán (2003) este sistema no habría fomentado procesos de segmentación social *“porque este ya se encontraba lo suficientemente segmentado al momento de iniciarse el mecanismo (...) el FC se instala donde efectivamente puede instalarse, es decir, en establecimientos en los cuales ya existe una masa crítica capaz de pagar y por lo tanto ello no provoca un cambio en el alumnado”* (Corvalán, 2003: 109).

Una segunda iniciativa que alienta los aportes privados a escuelas subvencionadas - introducido junto al FC a través de la ley de reforma tributaria de 1993 – es el beneficio que pueden obtener las empresas cuando realizan donaciones para la implementación de proyectos orientados a mejorar la calidad de la educación a establecimientos subvencionados²⁶; el beneficio se obtiene sólo en caso de efectuar donaciones con fines educativos a establecimientos municipales o privados subvencionados sin fines de lucro. Este sistema, no obstante, ha sido escasamente utilizado. González (2000) señala que entre 1993 y 1998 los aportes sumaban menos de diez mil millones de pesos, mientras las universidades reciben anualmente quince mil millones por concepto de donaciones privadas. Asimismo, Vargas y Peirano (2002) apuntan a que, aún

²⁶ A través de este sistema, las empresas donantes pueden deducir del pago de impuestos hasta un 57,5% del monto aportado (González, 2000)

cuando no existen datos oficiales, se sabe que las donaciones empresariales se han concentrado en colegios privados subvencionados sin fines de lucro situados en zonas urbanas. Esto se explicaría según los autores por el mayor contacto con el mundo empresarial que tienen estos sostenedores, así como su mayor capacidad para gestionar la obtención de estos recursos, que reviste cierta complejidad.

1.2.2 Ajustes y modificaciones orientados a cautelar la equidad

Con el fin de disminuir los incentivos para la selección de alumnos, desde 1995 se implementa el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño SNED (el cual persigue, además, otros dos objetivos: incentivar a los buenos equipos de maestros y ampliar la información para las familias fomentando la toma de “mejores” decisiones). Este sistema consiste en la entrega de un incentivo económico a los profesores²⁷ de los establecimientos identificados como mejores en función de una serie de criterios que buscan estimar el “valor agregado” que éstos otorgan al aprendizaje de sus alumnos²⁸. Para ello se toma en consideración los insumos iniciales identificados como más relevantes en éste (nivel socioeconómico y capital cultural de los alumnos), así como la existencia de una serie de “buenas prácticas”, siendo una de ellas la aceptación de todos los estudiantes que requieran ser escolarizados (lo que se traduce en que la escuela no implementa procesos de selección del alumnado) (Mizala y Romaguera, 2005).

Por otra parte, en la perspectiva de reducir la tendencia a la segmentación social que podría ser fomentada a través del sistema de Financiamiento Compartido, en 1999 se instituye la obligación de que los establecimientos que utilizan este mecanismo deben tener un fondo de becas, dirigido

²⁷ El incentivo solo puede ser utilizado para incrementar los sueldos de los profesores (incluyendo al director). Un 90% de los fondos deben ser distribuidos entre todos los profesores, en función del número de horas que trabajan en la escuela, mientras el 10% restante puede ser usado para premiar a los profesores que tuvieron un desempeño mas destacado.

²⁸ Los criterios utilizados para determinar las escuelas que recibirán esta distinción son: Efectividad (medida a través promedio SIMCE en lenguaje y matemáticas; se le asigna un 37% de peso); Mejoramiento (diferencia mostrada entre un año y otro en el promedio SIMCE de la escuela en matemáticas y lenguaje; se le asigna un 28% de importancia); Iniciativa (alude a la capacidad demostrada para implementar innovaciones educacionales, lograr compromiso de actores externos, desarrollo de actividades regulares por parte de la UTP con los profesores, existencia de Proyecto Educativo Institucional, se le concede un 6% de peso); Condiciones de trabajo mejoradas y adecuado funcionamiento escolar (evaluados a través del sistema de inspección, se le concede un 2% de peso); Igualdad de oportunidades (incorporando elementos como acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema, integración de niños con necesidades educativas especiales, tasa de retención, tasa de aprobación, grupos de educación diferencial en funcionamiento, ausencia de practicas discriminatorias hacia los estudiantes, ausencia de medidas punitivas inadecuadas hacia los estudiantes, se le asigna un 22% de importancia); Integración y participación de los profesores y padres (alude a la creación de Centros de Padres, uso de los resultados del SIMCE y SNED, percepción de los padres acerca de la escuela, se le concede un 5% de relevancia). Las escuelas de cada grupo son rankeadas en función de ciertos criterios, premiándose a las mejores hasta completar un 25% de la matrícula de ese grupo.

a los estudiantes cuyas familias no pueden pagar las mensualidades. El número de becas debe incrementarse a medida que aumenta el monto cobrado a las familias. Su financiamiento proviene tanto de recursos del sostenedor (que deben destinar entre un 5% y un 10% de los recursos allegados a través, justamente, del financiamiento compartido a dicho fondo de becas) como de la disminución de los descuentos fiscales aplicados a la subvención (Cox, 2003).

Junto a ello, en el año 2006 se obliga a los establecimientos que reciben financiamiento público a escolarizar como mínimo a un 15% de estudiantes vulnerables (a menos que no exista una cantidad de postulantes con tal característica que permita completar dicha proporción); estos alumnos deben estar exentos del pago por concepto de financiamiento compartido.

Finalmente, cabe mencionar una serie de modificaciones establecidas a nivel de la subvención escolar.

En primer término, en el año 2008 se aprobó un incremento del 15% del valor de la Unidad de Subvención Escolar, medida que concitó el pleno acuerdo de distintos sectores sociales puesto que permite allegar más recursos a la educación. Representantes del modelo neoliberal (Velasco, 2008) valoran positivamente esta medida porque, además, llega a todos los sostenedores (privados y públicos) fomentando la igualdad de condiciones para la competencia ya que los recursos se asignan en forma de subvención que puede ser utilizada sin restricciones por los sostenedores.

Una segunda iniciativa frente a la cual diversos sectores manifiestan su acuerdo apunta al incremento de la cantidad de Subvención Escolar por aquellos estudiantes “más caros” de educar. Este sistema busca “reparar un error” en el diseño del modelo de subvención por estudiante: *“puesto que estableció una subvención pareja por alumno, sin reconocer que alcanzar un determinado nivel de aprendizaje requiere que los recursos varíen en forma inversa al nivel socioeconómico de las familias”* (Mizala, 2007:165). A ello apunta la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP (Nº 20.248) fue promulgada en enero de 2008. En términos simples, la ley estipula que el Estado pagará a los sostenedores – públicos o privados - un monto mayor de subvención por aquellos alumnos que sean identificados como “prioritarios” (es decir, aquellos con condiciones socioeconómicas más precarias). Dicha suma se diferenciará en función de la edad del estudiante, pagándose una mayor cantidad por niños más pequeños, en el entendido de que en los primeros años su capital cultural se encuentra más influido por el efecto de sus familias. Junto a ello, el sistema establece que las escuelas que deseen acceder a este beneficio (de carácter voluntario) deben cumplir con ciertos requisitos que regulan su relación con los alumnos prioritarios: deben estar exentos de cobros por concepto de financiamiento compartido, postulación, ingreso o permanencia; no pueden ser sometidos a procesos de

selección por antecedentes académicos o socioeconómicos hasta 6° básico, ni ser expulsados por un bajo rendimiento. Las escuelas que se incorporan al sistema se comprometen, además, a una serie de tareas y desafíos, siendo el más ambicioso la mejora de los resultados educativos que será cuantificada a través de los resultados SIMCE.

Por tanto, tal como plantean García Huidobro y Bellei (2006), a través de esta ley se legislan realmente dos políticas educativas distintas: una subvención escolar mayor para los alumnos más pobres y la creación de un sistema de control y sanciones para las escuelas que se acojan al sistema, basado en los resultados que obtienen sus alumnos (en el Cuadro Anexo 1.7 se ofrece información detallada sobre la Ley SEP)

Diversos sectores han manifestado su relativo acuerdo con esta iniciativa, en la medida que viene a reconocer que los estudiantes con peores condiciones socioeconómicas son más difíciles de educar, por tanto, es acertado que el Estado pague por ellos una mayor cantidad de recursos. No obstante, el sentido que alcanza ésta para unos y otros tiene tonos bien diferentes. Mientras unos ven en ella una oportunidad para alcanzar mejores niveles de equidad y frenar la segmentación social (porque las escuelas que se acojan al sistema no pueden seleccionar a los estudiantes que sean categorizados como prioritarios), otros la perciben justamente como un incentivo para la concentración de estudiantes pobres en ciertas escuelas (porque se entregan más recursos a las escuelas que concentren una mayor proporción de estudiantes prioritarios incentivando a éstas a preferir a este tipo de alumno).

Asimismo, los controles y exigencias a los que deben someterse las escuelas que se acojan al sistema son rechazados por algunos grupos en base a argumentos muy diversos; mientras unos apuntan a que esta medida restringe la autonomía de las escuelas y, en tanto, debilita su responsabilización por los resultados, otros señalan que es injusto e injustificado que para acceder a recursos orientados a superar la situación de desventaja de las escuelas que educan a los más pobres, se ponga como requisito mostrar mayor efectividad.

Del mismo modo, mientras unos argumentan que la forma más acertada de mejorar las posibilidades de los alumnos de sectores desfavorecidos es ofrecer por ellos una mayor subvención, independientemente de la escuela que elijan, otros plantean que son las escuelas que concentran a alumnos de sectores desfavorecidos las que deberían ser objeto de atención.

En suma, la iniciativa se ha constituido como una oportunidad para posicionarse en relación a la subvención por estudiante, de manera que mientras sus defensores plantean la necesidad de continuar perfeccionando el sistema, por ejemplo, a través de establecer más diferenciaciones en función del origen socioeconómico de los alumnos (Velasco, 2008), sus detractores apuntan a que entregar más recursos a los alumnos que más lo necesitan no debe ser asumido como

una extensión del sistema de subvención a la demanda, porque después de décadas de aplicación no se han constatado todos los beneficios que se habían asociado a él (García Huidobro y Bellei, 2006).

1.2.3 Efectos de la Movilización de Estudiantes Secundarios de 2006

En el año 2006 tuvo lugar una importante movilización de estudiantes secundarios que incluyó paros y tomas de establecimientos educativos en todo el país, a las cuales adhirieron también profesores y no sólo estudiantes de sectores más desfavorecidos, sino también quienes provienen de grupos acomodados, adquiriendo el movimiento un carácter nacional. Se calcula que hacia fines de mayo de ese año, se encontraban movilizados 500.000 estudiantes secundarios (de un total de 1.200.000). El factor detonante de este estallido social fue la denuncia de las pésimas condiciones en que funcionan algunos establecimientos, pero, a poco andar las reivindicaciones de los estudiantes se centraban en terminar con el modelo de financiamiento y gestión vigente a partir de la reforma de 1981. De esta forma comenzaron a ser cuestionados una serie de elementos que hasta ese momento parecían intocables: la municipalización de los establecimientos educativos públicos, la subvención por estudiante, la legitimación del lucro en la entrega del servicio educativo²⁹, la selección de estudiantes, el financiamiento compartido, el rol subsidiario del Ministerio de Educación en materias técnicas (OPECH, 2009). El tema de fondo para los estudiantes secundarios era que el Estado se había desentendido de asegurar una educación de calidad delegando ésta en los municipios, reivindicaban así que éste asumiera un rol protagonista en la provisión de un servicio educativo de calidad para todos (Raczynski y Salinas, 2008).

El movimiento de estudiantes secundarios dio pie para que otros sectores también manifestaran su descontento con el modelo social y económico que se ha fraguado en Chile en las últimas décadas, por ejemplo, los trabajadores del sector de la salud y aquellos reunidos en la Central Obrera apoyaron explícitamente las reivindicaciones de los estudiantes secundarios.

En consideración de la magnitud y efectos que estaba teniendo el movimiento de estudiantes secundarios, a comienzos de junio de 2006, la Presidenta Michelle Bachelet anuncia la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, con el objeto de responder a

²⁹ Se estima que en la Región Metropolitana un 71% de los establecimientos privados subvencionados persigue fines de lucro. Los establecimientos de esta dependencia sin fines de lucro son principalmente religiosos y representan un 16% del total. Se calcula, por otra parte, que la matrícula de enseñanza básica según tipo de sostenedor se distribuye de la siguiente forma: municipal 46,6%, privada no subvencionada 6,7%, privada subvencionada con fines de lucro 30,9%, privada subvencionada sin fines de lucro 15,8% (Corvalán, Elacqua y Salazar, 2009)

las demandas de los estudiantes. Dicho Consejo estaba compuesto por académicos y representantes de diversas instituciones u organismos ligados a la educación, incluidos los propios estudiantes.

La conformación del Consejo Asesor permitió retomar el ritmo escolar normal. No obstante, en diciembre del mismo año, los estudiantes secundarios se desvincularon de este organismo porque el Informe Final elaborado no respondía a sus aspiraciones.

Dicho documento da cuenta de los puntos de acuerdo y desacuerdo surgidos a través de la discusión. El Consejo coincidía en que es necesario mejorar la calidad de la educación chilena, así como subsanar las desigualdades que se constatan en él; en ese sentido, existía acuerdo respecto a que son los grupos más desfavorecidos quienes necesitan mayor atención. Asimismo, se valoraba tanto a la educación privada como pública, reconociendo la necesidad prioritaria de mejorar esta última. Por otra parte, también había acuerdo sobre la necesidad de allegar más recursos a la educación y de que éstos se destinen principalmente a los sectores más vulnerables; en ese sentido, se abría la posibilidad de revisar el sistema de financiamiento compartido, de manera que no fuese una causa de diferencias significativas en el gasto por estudiante. Finalmente también había consenso respecto de la necesidad de establecer unos estándares de calidad que todos los establecimientos debían cumplir, haciéndose necesaria la creación de un organismo que velase por ello. Por otra parte, las discrepancias – de carácter irreconciliable – apuntaban principalmente a tres elementos: sistema de subvención por estudiante, selección de alumnos y el lucro por parte de privados que gestionan recursos públicos³⁰.

El intenso debate a nivel social, académico y político generado a partir de las movilizaciones estudiantiles dio como resultado la promulgación de la Ley General de Educación, junto con la creación de otras dos leyes que fueron ingresadas al Congreso y aún se encuentran en trámite (de Fortalecimiento de la Educación pública y de creación de Superintendencia de Educación).

³⁰ Una parte Consejo Asesor Presidencial rechazaba la existencia de establecimientos educativos que persigan fines de lucro, sean éstos públicos o privados y reciban o no fondos públicos. Esta posición se basa en la idea de que un bien colectivo, como la educación, no debe ser mercantilizado. Para otra parte del Consejo, el lucro era inaceptable cuando las escuelas son financiadas con fondos públicos; para este grupo la provisión del servicio educativo por parte de privados se justifica sólo si éstos tienen fines filantrópicos, religiosos o desean expandir determinados valores o formas de vida. Desde esta perspectiva, se rechaza la persecución del lucro en la medida que puede entrar el conflicto con los fines que son propios de la educación. Una tercera postura legitima el lucro porque se entiende que éste permite ampliar la oferta educativa y el rango de elección de las familias (Consejo Asesor Presidencial, 2006). El argumento en el que se sostiene este planteamiento es que el lucro hace atractiva la provisión del servicio educativo, de esta forma, la oferta educativa aumenta; prohibirlo no hace más que desalentar a nuevas iniciativas, limitando la oferta y restringiendo así las opciones de las familias. Se entiende, además que el aumento de la oferta educativa genera mayor competencia y presión por la entrega de un mejor servicio, lo cual redundaría en un incremento de la calidad. Junto a ello, el lucro es visto como la retribución que los proveedores pueden recibir por su gestión, por el riesgo asumido y por lo que deja de hacer por dedicarse a la educación (Velasco, 2008).

La Ley General de Educación LGE, fue promulgada en agosto de 2009 en medio de intensos debates y desacuerdos, puesto que la expectativa que compartían ciertos grupos, entre ellos, los estudiantes secundarios, era que ésta derogase la LOCE en sus aspectos fundamentales, lo que no se constató (el cuadro Anexo 1.8 ofrece una comparación de ambas leyes).

Considerando los objetivos de este trabajo interesa destacar una modificación introducida por la LGE. Mientras la LOCE otorgaba prácticamente plena libertad a los establecimientos privados subvencionados para seleccionar a sus estudiantes en base a sus expedientes o capacidades, la LGE introduce una pequeña modificación: establece que el rendimiento pasado o potencial del estudiante no podrá ser considerado por las escuelas en este tipo de proceso entre el primer nivel de transición de enseñanza parvularia y hasta el 6º año de educación primaria. Ambas leyes coinciden en otros aspectos de la selección de estudiantes³¹.

La Presidenta Bachelet envió a tramitación otros dos proyectos de ley que aún están siendo discutidos en el Congreso.

El **Proyecto de Creación de la Superintendencia de Educación** (enviado a tramitación en mayo de 2007) tiene por objeto asegurar el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad. La Superintendencia debería velar para que los establecimientos y sostenedores que ofrecen enseñanza en los niveles pre básico, básico y medio cumplan con los estándares establecidos para el sistema educativo; junto a ello proporcionaría información a las comunidades educativas y usuarios, gestionando – además - reclamos y denuncias de éstos. El organismo tendría a su cargo además funciones de fiscalización y sanción (las cuales pueden ir desde la amonestación al revocamiento del reconocimiento oficial del Ministerio de Educación).

El **Proyecto de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública** (ingresada al Congreso en enero de 2010) tiene el objeto de apoyar de manera decidida al sector que atiende mayoritariamente a los grupos más vulnerables, haciendo evidente una serie de dificultades que enfrenta la administración municipal de educación³² y manifestando abiertamente la preocupación por el éxodo masivo de estudiantes desde este sector. El proyecto de ley valora la

³¹ Tanto la LOCE como la LGE establecen que los procesos de selección deben ser objetivos y transparentes. Esto implica que en el momento de la convocatoria los sostenedores deben informar el número de vacantes ofrecidas para cada nivel, los criterios generales de admisión, los plazos de postulación y la fecha de publicación de resultados, los requisitos de los postulantes así como la documentación a presentar, los tipos de pruebas a las que serán sometidos los niños o jóvenes, el monto y las condiciones de cobro por participar de este proceso y el proyecto educativo del establecimiento.

³² Se alude a la falta de claridad respecto de quién es el responsable de los resultados educativos: el Ministerio de Educación, a quien le corresponde la supervisión técnica de las escuelas públicas, o los municipios, responsables de su administración. Así también se apunta a las dificultades que enfrentan los administradores municipales, debiendo regirse por restricciones que no enfrentan los sostenedores privados. Junto a ello se destaca que, a diferencia de la escuela privada subvencionada, la escuela municipal no puede seleccionar a sus estudiantes, lo que vuelve más ardua su tarea; asimismo, la mayoría de las escuelas municipales no tiene financiamiento compartido, por tanto, sus recursos son menos que los de escuelas privadas subvencionadas que en la mayoría sí han implementado dicho sistema.

educación pública como un espacio en el que niños y jóvenes con distintos acervos culturales y recursos económicos pueden convivir, lo que fortalece la democracia y cohesión social. El proyecto de educación pública que busca ser fomentado a través de esta ley se caracteriza por ser de calidad, laica, pluralista, gratuita, republicana, transparente, inclusiva y no selectiva, fortalecedora de las identidades nacional y local.

1.2.4 Política del Gobierno de la Coalición por el Cambio (2010 a la fecha)

En Enero de 2011 parlamentarios de la Coalición por el Cambio (actualmente en el gobierno) y de la Concertación por la Democracia, hicieron público un **Acuerdo sobre Calidad y Equidad de la Educación**. Dicho acuerdo contempla una serie de medidas que han de ser implementadas por el actual gobierno, y que apuntan en términos gruesos a cuatro objetivos: incrementar mayores aportes a la educación y especialmente al sector municipal, fortalecer la educación pública, mejorar la carrera y la formación docente, incrementar la cobertura y calidad de la enseñanza pre - escolar. Nadie podría estar en desacuerdo con estos fines, todos ellos pertinentes a las necesidades del sistema educativo chileno, no obstante, sí existen diferentes visiones sobre cómo alcanzarlos. Por ejemplo, en el propio Acuerdo se deja constancia que mientras los parlamentarios de la Concertación estiman que es necesario avanzar hacia un sistema de financiación de la educación que otorgue, además de las subvenciones, aportes basales permanentes que permitan costear los gastos propios de un sistema de administración pública, los representantes del gobierno afirman que la subvención por alumno debe seguir siendo el sistema de financiamiento de la educación.

En el marco de este Acuerdo, a fines de febrero de 2011 fue aprobada en el Congreso el la **Ley de Calidad y Equidad de la Educación**. Su contenido también pone en evidencia la lógica que se aplica para alcanzar los desafíos planteados. Dicha Ley establece una serie de medidas orientadas a otorgar mayor *autonomía* a la educación municipal y así como a *flexibilizar* las relaciones laborales en este sector. Las propuestas apuntan, especialmente, a Jefes de Departamentos de Administración de Educación Municipal, Directores de establecimientos educativos y docentes. En términos sintéticos, la ley pone el acento en los incentivos monetarios a directivos y profesores, así como en el establecimiento de compromisos de gestión y de consecuencias asociadas a su cumplimiento.

Una tercera iniciativa digna de comentar dado nuestro tema de estudio es la encabezada por ex Ministro de Educación – Joaquín Lavín – entre junio y julio de 2010. Con el objeto de hacer llegar a los padres de todo el país información clara sobre los resultados que las escuelas de sus hijos obtienen en el SIMCE, se envió una carta a cada hogar con un mapa de todos los

establecimientos de su comuna. Éstos iban marcados de color rojo, amarillo o verde, asociando a cada color un tipo de rendimiento: rojo significaba bajo el promedio nacional, amarillo representaba a las escuelas que rendían en el promedio y verde a aquellas que obtenían puntajes superiores a éste. Eran instaurados así los “los semáforos de Lavín”.

El sentido de esta medida era reforzar el papel de los padres como electores – consumidores, insistiendo, una vez más, en la idea de que el sistema educativo mejorará si las familias hacen buenas elecciones: *“Cuando uno sabe el resultado del colegio de los hijos, lógicamente se preocupa mucho más y puede tomar mejores decisiones. Esa es la razón de dar a conocer este mapa, lo responsable es que el papá sepa cómo le fue el colegio de su hijo. Obviamente el SIMCE no es la única variable para tomar una decisión en qué colegio estudiar, pero es una variable importante porque refleja calidad en la educación”*; *“Nosotros queremos que los padres tomen buenas decisiones. Si eso significa que hay más familias que quieren llevar a sus hijos a colegios buenos, es mejor, porque eso significa que la subvención que va con el niño va a ir al colegio bueno y ese colegio bueno va a crecer y aumentar la matrícula; al mismo tiempo, los colegios que están mal cuando vean que van a perder alumnos tienen que ponerse las pilas y empezar a mejorar, ese es el objetivo”* (Joaquín Lavín, ex Ministro de Educación, 4 de junio 2010)³³.

Dado el gran rechazo que esta medida causó, la iniciativa no volvió a repetirse en el año 2011. Finalmente cabe destacar que prácticamente todo el año escolar 2011 estuvo marcado por marchas, huelgas y tomas de establecimientos en el contexto de un potente movimiento estudiantil que alcanzó connotación internacional. Dicho movimiento defendía las reivindicaciones de los estudiantes secundarios, aunque sus principales protagonistas fueron los universitarios, que exigían un cambio radical en el sistema de financiamiento de la enseñanza superior.

Las reivindicaciones de los estudiantes secundarios han sido básicamente las mismas que las del movimiento estudiantil de 5 años atrás, que se sintetiza en la idea de una educación de calidad para todos. Para ello, los estudiantes apuntan a la necesidad de efectuar cambios de fondo, insistiendo en la necesidad de terminar con la municipalización y devolver la gestión de los establecimientos al Estado, así como prohibir el lucro a través de la prestación del servicio educativo. Las respuestas otorgadas por el gobierno hasta el momento en que escribimos estas líneas, no satisfacen estas demandas, de manera que el conflicto no tiene visos de ser superado.

³³ Citas extraídas del sitio web de la Radio Bio- Bio.

1.3 Conclusiones de la Primera Parte

Las palabras del ex Ministro de Educación hacen evidente la vigencia que tiene el modelo de subvención por alumno y la competencia entre escuelas como mecanismos para lograr mejores resultados educativos en Chile. Ambos elementos han sido cuestionados básicamente a partir de las movilizaciones estudiantiles desarrolladas desde 2006, no obstante, a pesar del impacto social de dicho movimiento y del importante debate académico generado a partir de él, éstos parecen ser elementos inamovibles de la estructura del sistema educativo. Esto no se debe, evidentemente, a los resultados que se han alcanzando a través de la implementación de las ideas neoliberales en materia educativa (materia que estudiaremos en detalle en la cuarta parte), sino que responde a acuerdos tomados entre las dos coaliciones políticas más fuertes del país. Para nuestros fines es relevante destacar que todos los beneficios asociados a la elección de escuela y al sistema de subvención por estudiante aplicado en Chile se basan en dos supuestos.

En primer lugar se asume que las escuelas son responsables de los aprendizajes que logran sus estudiantes, de manera que las buenas escuelas “generan” estudiantes con buenos resultados (y lo contrario sucedería con las “malas” escuelas). Para llegar a ser una buena escuela bastaría – en palabras del ex Ministro de Educación – con que éstas “*se pongan las pilas*” y tomen las medidas adecuadas para avanzar. Desde esta perspectiva, las escuelas y los profesores son ciegos a su clientela, comportándose de la misma forma con estudiantes de diversas características, porque – a fin de cuentas – lo que importa es lo que hace el establecimiento y no los alumnos a quienes atiende.

En segundo término, se supone que los padres eligen escuela tomando en cuenta prioritariamente su calidad, existiendo en Chile un instrumento creado especialmente para ello, el SIMCE, a través del cual se hacen públicos año a año los resultados que los establecimientos obtienen en una prueba estandarizada de nivel nacional. Las familias, en teoría, cuentan con información para hacer “*buenas elecciones*”, alentándose permanentemente iniciativas orientadas a proporcionarles los datos necesarios para ello (como la “semaforización” de las escuelas). Desde esta lógica pareciera que los padres no tienen constricciones de ningún tipo y que pueden acceder a la escuela que prefieran. Se desvanece así la importancia que en el proceso de elección pueden tener la distancia entre casa y escuela, los cobros por concepto de financiamiento compartido, la selección de estudiantes por parte de las escuelas o el uso que se hace de la información (en caso de tenerla). Tal como apuntamos en la introducción, esta tesis se propone – justamente - poner a prueba ambos supuestos.

2 Segunda parte: La escuela y el aprendizaje de sus estudiantes

Tal como hemos expuesto en la primera parte de nuestro trabajo, uno de los supuestos en que se basa el sistema de subvención por estudiante y de elección de escuela en Chile es que las escuelas *tienen gran influencia sobre el nivel de aprendizaje que sus alumnos alcanzan y que – además – se hacen responsables de dicho influjo*. En efecto, la propuesta asume que una buena escuela es aquella que logra buenos resultados independientemente de quienes asisten a ella, porque es ésta, a través de sus métodos pedagógicos, materiales educativos, planificación del trabajo, compromiso profesional y personal de docentes y directivos, entre otros elementos, la que logra que sus alumnos aprendan. De esta forma, en teoría, a las escuelas no les interesa el tipo de estudiante con el cual trabajan, puesto que sus resultados no dependen de ellos, sino de la labor que éstas desarrollan.

El programa neoliberal aplicado en Chile planteaba que la elección de escuela beneficiaría, aún en mayor medida, a las familias más desfavorecidas en términos socioeconómicos, porque tendrían acceso a escuelas diferentes – y era de esperar, de mejor calidad – que aquellas ubicadas en sus barrios a las cuales tradicionalmente habían enviado a sus hijos. El acceso a una escuela de mejor calidad supone que los estudiantes que asisten a ella obtendrían mejores niveles de aprendizaje, aumentando sus posibilidades de avanzar en el sistema educativo. En un primer momento, las escuelas municipales y privadas subvencionadas eran gratuitas, de manera que las familias más pobres podrían acceder, sin limitaciones de tipo económico, al establecimiento que deseaban para sus hijos. Posteriormente, y con la instauración del sistema de financiamiento compartido (1993), el argumento cambia en parte, pero se mantiene en lo sustantivo, planteando que la libre elección y el financiamiento por estudiante permitirían a las familias más pobres ingresar a escuelas privadas a un precio que se encontraba dentro de sus posibilidades económicas, ampliando así sus opciones.

El objetivo de esta segunda parte de nuestra tesis es mostrar que el supuesto neoliberal de que la escuela a la que se asiste tiene una relevancia crucial sobre el rendimiento de los estudiantes no se concreta en la realidad de la forma esperada. En primer lugar porque el influjo de las escuelas sobre los resultados de sus estudiantes existe, pero es más bien modesta (lo que viene siendo constatado por un cúmulo de investigación desde el Informe Coleman en adelante). Por otra parte, los profesores – especialmente los que trabajan con sectores pobres – no se hacen responsables de los aprendizajes de sus estudiantes sino que más bien se explican el rendimiento de sus alumnos en función de las características de éstos y de sus familias. Es decir, las escuelas ejercen poca influencia sobre los resultados de los estudiantes, pero además ese pequeño margen de responsabilidad es evitado por los profesores. Junto a ello

mostraremos que el supuesto neoliberal de que las escuelas compiten mejorando la calidad de su servicio tampoco se concreta; lo que ocurre es más bien que la competencia se fundamenta en la selección de los estudiantes en función de sus habilidades y no en el trabajo desarrollado por los establecimientos.

Esta segunda parte se organiza de la siguiente forma. En el primer apartado se analiza el influjo de la escuela y de la familia sobre los resultados educativos en función de la bibliografía más relevante sobre el tema. En el segundo ofrecemos un análisis sobre la incidencia del entorno socioeconómico y de las escuelas en el caso chileno utilizando para ello los análisis desarrollados por el Programa PISA, así como nuestras propias estimaciones sobre la misma base de datos. En el tercer apartado analizamos cómo se posicionan las escuelas con respecto a los resultados educativos de sus estudiantes, examinando el grado de responsabilidad que asumen los profesores frente a éstos y la selección de alumnos en función de sus aptitudes (práctica muy difundida en Chile).

2.1 Influencia de la escuela y la familia sobre el aprendizaje de los estudiantes

En 1966 el estudio “Equality of Educational Opportunity” desarrollado en Estados Unidos, más conocido como Informe Coleman, puso en tela de juicio la importancia que tiene la escuela en el rendimiento que alcanzan sus estudiantes. El estudio se planteaba como objetivo evidenciar la extensión y las fuentes de desigualdad de oportunidades educativas entre seis grupos étnicos o raciales (negros, portorriqueños, indios, mexicanos, orientales y blancos), para lo cual se compararon características objetivas de las escuelas a las cuales asistían dichos grupos, muchas de las cuales aludían a recursos educativos. El sentido de este estudio era identificar indicadores de desigualdad de oportunidades midiendo la calidad de los inputs de las escuelas³⁴, tradicionalmente asumidos como el factor que explica la calidad de éstas. Junto a ello se recolectó información sobre las características de los estudiantes: entorno socioeconómico, raza, actitudes y aspiraciones. Lejos de lo esperado, el análisis de los datos mostró que existen diferencias muy pequeñas en cuanto a los recursos con que cuentan las escuelas que atienden preferentemente a estudiantes blancos o pertenecientes a minorías y que las diferencias más notable se constatan al comparar las características del alumnado que asiste a una u otra

³⁴ Se recogió información relativa a aspectos como: salario de los profesores, número de libros en la biblioteca, número de libros por estudiante, la antigüedad de los edificios y de los libros de texto, el título de profesores y directores, gratuidad de la enseñanza pre básica. Pero también se recolectó otro tipo de información menos tradicional, como las actitudes de los profesores y directores con respecto a la escuela, sus estudiantes, el tipo de alumno a quien quisieran enseñar y sobre políticas de integración implementadas por las escuelas. Asimismo, se aplicó un test de vocabulario a los profesores (Coleman, 1990).

escuela, particularmente cuando se confrontan aquellas que atienden preferentemente estudiantes blancos y negros. Es más, el estudio documentó que la única variable de la escuela que tiene un efecto notable sobre el rendimiento es la composición social de su alumnado. Junto a ello se constató que los estudiantes blancos y orientales mostraban un logro educativo similar, mientras los otros grupos siempre obtenían resultados inferiores, especialmente los alumnos negros y portorriqueños, cuyo rendimiento tendía a empeorar con el paso del tiempo.

La conclusión más relevante del estudio fue que son las características de las familias de los estudiantes lo que permite explicar en mayor medida su rendimiento y logro educativo, y no las características de la escuela a la que se asiste, en suma, *“la escuela no importa”*. (Coleman, 1990).

Este planteamiento fue refrendado durante la misma época por otros estudios europeos. En Gran Bretaña por el Informe Plowden de 1967 (*“Children and their primary schools”*), que tenía por objeto estudiar los factores individuales, familiares y escolares que se asocian al rendimiento educativo en enseñanza primaria, concluyó que el origen social de los estudiantes se constituye como un elemento fundamental en su éxito educativo. En otras palabras, el informe estableció que las diferencias entre familias explican en mayor medida el rendimiento de los alumnos que las diferencias entre las escuelas a las que asisten (Murillo, 2003). En Francia el Instituto Nacional de Estudios Demográficos recolectó datos longitudinales para una muestra de individuos durante una década (1962 a 1972), llegando a conclusiones similares. La información recogida se constituyó como una de las fuentes más relevantes en el estudio de los procesos de orientación y selección escolar, proporcionando datos a las investigaciones de autores tan destacados como Bourdieu y Passeron, Boudon, Baudelot y Establet (Rodrigo, 2009).

Con posterioridad el trabajo de re análisis de los datos del Informe Coleman elaborado por Jencks y otros (1972) refrenda las conclusiones de éste, es decir, plantea que el rendimiento de los estudiantes no se explica ni por los recursos disponibles en sus escuelas, ni por los métodos pedagógicos a los cuales son sometidos, ni por las características de sus profesores. Lo que las escuelas *“logran hacer”* dependería exclusivamente de las características de los estudiantes que asisten a ellas, porque el factor que determina en mayor medida el rendimiento escolar es el background familiar, reconociendo también el peso que tiene la habilidad escolar en este sentido. Los resultados arrojados por el Informe Coleman y los estudios posteriores que refrendaron sus conclusiones, abrieron una importante polémica que impulsó el desarrollo de una fértil literatura orientada a probar que la escuela y la acción de los profesores sí cuentan, de manera que una

parte del aprendizaje sí se encuentran bajo el control de directores y docentes³⁵. Desde esta perspectiva se argumenta que las diferencias de rendimiento que alcanzan los estudiantes ocurren en un determinado contexto escolar, es decir, profesores y estudiantes no actúan en el vacío sino en un escenario, caracterizado por ciertas normas y recursos, que influye sobre su comportamiento y en tanto sobre los resultados educativos.

A principios de la década de los '70 y especialmente en Estados Unidos y Gran Bretaña, comienza a desarrollarse una literatura orientada a explicar la situación y los resultados de las “escuelas efectivas”, es decir, aquellas que promueven *“de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”* (Murillo, 2003: 54). El movimiento de las escuelas efectivas se enfoca a analizar la escuela desde el punto de vista de sus “entradas y salidas”, es decir, cuáles son sus características de partida (sobre todo en cuanto al tipo de alumnos y recursos) y cuáles sus resultados (Maureira, 1997). Los objetivos de dicho movimiento se centran en mostrar que la escuela tiene una influencia sobre los resultados educativos, determinar cómo influye sobre éstos y utilizar dicho conocimiento para mejorar las escuelas (Carabaña, 2010).

Una de las críticas más relevantes que se hizo al Informe Coleman fue que éste consideró un grupo reducido de factores, otorgando mayor relevancia a la infraestructura y a los recursos materiales que a características de la vida social que se daba en las escuelas y las aulas, como la actitud de los directivos y profesores hacia sus estudiantes (Scheerens, 2005). El movimiento de las escuelas efectivas se orienta, precisamente, a identificar aquellos aspectos de la vida interna de las escuelas que podrían explicar por qué en algunos centros los estudiantes alcanzan

³⁵ De hecho, el propio Coleman se alinea con esta postura cuando a comienzos de la década de los '80 plantea (junto a Holffer y Kilgor) que, a igualdad de condiciones, los estudiantes de escuelas católicas rinden mejor que los de escuelas públicas. En efecto, los alumnos de estas escuelas obtenían mejores resultados en comprensión lectora, vocabulario y matemáticas, lo cual era conseguido a un menor coste por alumno y con una ratio profesor – alumno más elevada (en comparación con la escuela pública). Pero no sólo eso. El estudio mostró que las características del entorno familiar son menos relevantes en escuelas católicas que en públicas, de manera que los alumnos - independiente de su origen - logran niveles de aprendizaje más similares (es decir, la brecha que separa alumnos negros de blancos o hispanos de anglosajones, es menos intensa que en la escuela pública). Y asimismo, se constató que los alumnos pertenecientes a minorías se encontraban menos segregados en escuelas católicas que públicas. El estudio también muestra que las escuelas católicas se caracterizan por someter a sus alumnos a mayores exigencias académicas, así como por contar con estándares rígidos de disciplina. El estudio sugiere que el éxito escolar aumenta en función de las exigencias académicas y disciplinarias: se comprueba que las escuelas públicas que tienen unas exigencias y disciplina similares a las escuelas privadas alcanzan resultados también parecidos a éstas, mientras las escuelas privadas que se parecen a las públicas en ese aspecto, también obtienen menores rendimientos que la media de las privadas (Coleman, 1990). La razón de la diferencia se encontraría en que las escuelas católicas conforman una “comunidad funcional” y también una “comunidad de valores”. Es decir, en éstas existe cercanía entre adultos y jóvenes, de manera que las normas vigentes responden tanto a los intereses y necesidades de los primeros como de los segundos; al mismo tiempo en estas escuelas se comparten ciertos valores y existe un compromiso por actuar en función de ellos.

mejores resultados que en otros, partiendo del supuesto de que la escuela es capaz de compensar el déficit de la condición socioeconómica y cultural de los estudiantes.

Una primera ola de investigaciones³⁶ sobre el tema mostraba un amplio acuerdo sobre los factores asociados a que las escuelas que “funcionan”, hablándose así de cinco elementos clave: fuerte liderazgo educativo, altas expectativas respecto de los resultados que los estudiantes pueden alcanzar, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado, evaluaciones frecuentes sobre el progreso de los estudiantes (Creemers, 1996). En el caso de los países en vías de desarrollo se reconoce, además, la importancia que pueden tener los recursos e instalaciones escolares (Scheerens, 2005; Murillo, 2003).

En los estudios más recientes se han sintetizado los aportes sobre eficiencia escolar provenientes de distintos tipos de estudios y disciplinas, llegándose a elaborar modelos que toman en consideración el contexto, los recursos, los procesos (a nivel de escuela y aula) y los resultados. A nivel de contexto se alude a aspectos como el estímulo al logro por parte de niveles administrativos superiores, tamaño y ubicación de la escuela, composición del alumnado. A nivel de los recursos se apunta a factores como la experiencia de los profesores, el gasto por alumno y el apoyo de los padres. En el ámbito de los procesos a nivel de la escuela se alude a la orientación hacia el logro, el liderazgo educativo, consenso y cooperación entre profesores, calidad del curriculum o el clima de disciplina; a nivel del aula se apunta a la enseñanza estructurada, el tiempo dedicado al estudio, las oportunidades de aprendizaje ofrecidas, altas expectativas sobre el avance de los estudiantes, evaluación y monitoreo. Los resultados dicen relación con el rendimiento de los estudiantes ajustado por rendimiento previo, inteligencia o estatus socioeconómico (Scheerens, 2005).

Los estudios orientados a estimar la magnitud del efecto de las escuelas sobre el aprendizaje han llegado a resultados desiguales, a pesar de ello, se estima que la escuela sería capaz de explicar entre un 7% y un 20% de la varianza en el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, se ha demostrado que el influjo de la escuela es mayor en enseñanza primaria que en secundaria, y más intenso también en países en vías de desarrollo que en países industrializados (Murillo, 2005).

El movimiento de las escuelas eficaces ha sido fuertemente criticado en relación a diversos argumentos (Rodrigo, 2009), a pesar de lo cual no es posible negar que la escuela sí ejerce una influencia – aunque más bien modesta – sobre los resultados que alcanzan sus estudiantes.

³⁶ Gran parte de la investigación sobre escuelas efectivas ha sido llevada a cabo a nivel nacional y sobre todo en países desarrollados, especialmente en Estados Unidos y Reino Unido, y con posterioridad en Israel y Holanda (Creemers, 1996).

El Programa PISA de la OCDE es heredero de la investigación sobre escuelas efectivas, recolectando información en cada uno de los niveles señalados anteriormente para países miembros de la OCDE y asociados en cada una de sus rondas. De esta forma, se constituye como un instrumento válido para calibrar la influencia de las variables asociadas a la escuela sobre el rendimiento de los estudiantes, tanto en el análisis específico de cada país participante como en perspectiva comparada. Dicho Programa recoge información – por ejemplo - sobre el tamaño y la ubicación de las escuelas, además de varios otros aspectos como el grado en que se alienta la competencia entre éstas, la existencia de exámenes externos basados en estándares, la autonomía de las escuelas, la elección de ésta por parte de los padres, la provisión pública o privada, las políticas de evaluación y rendición de cuentas. A nivel de los recursos se recogen datos como gasto por estudiante, existencia y calidad de materiales para la instrucción, el nivel de formación de los profesores o el tipo de apoyo que los padres ofrecen a sus hijos en casa. En el plano de los procesos a nivel de escuela, PISA consulta a los directores sobre su estilo de liderazgo, el compromiso que los profesores tienen con su trabajo, el clima que impera en las escuelas en términos de orden y disciplina; mientras que en el ámbito de los procesos a nivel del aula se recaba información sobre las actividades ofrecidas a los alumnos, el tiempo que éstos dedican a los estudios dentro y fuera de la escuela, su interés en éstos o en determinadas materias o la frecuencia con que realizan determinadas actividades vinculadas con el aprendizaje (OCDE, 2002, 2003, 2004, 2005, 2008, 2010c, 2010d).

PISA confirma que ciertas características de las escuelas se asocian al logro de mejores rendimientos por parte de los alumnos. En efecto, el Programa sostiene que las escuelas caracterizadas por un buen clima de disciplina, expectativas de alto rendimiento, buena disposición al esfuerzo, relaciones profesor - alumnos positivas y alto compromiso por parte de los profesores, tienden a obtener mejores resultados (OCDE, 2002, 2003, 2004, 2005, 2010c).

PISA 2006 (OCDE, 2008) estima un modelo en que se incorporan factores demográficos y socioeconómicos a nivel de los estudiantes y de sus escuelas, así como información sobre los colegios y el sistema, el cual permite explicar un 40% de la varianza en rendimiento³⁷. De ésta un 19% se da entre países o sistemas, un 18% entre escuelas dentro de los países y un 2%

³⁷ El modelo incluye variables relativas a las características demográficas y socioeconómicas de los estudiantes (Índice de Estatus Económico, Social y Cultural EESC, sexo, condición de inmigrante, lengua hablada en el hogar) y de las escuelas (ubicación de la escuela, tamaño de ésta, promedio de Índice EESC). Asimismo incorpora información relativa a otros aspectos de las escuelas: agrupamiento de alumnos por habilidad, prácticas de admisión, gestión privada o pública, origen de los recursos de la escuela, grado de competencia, presión de los padres por buenos resultados, prácticas de rendición de cuentas, nivel de autonomía sobre la relación con el personal, el presupuesto y los contenidos escolares, provisión de profesores, existencia de recursos, tiempo dedicado al estudio, provisión de oportunidades para el aprendizaje. Finalmente, el modelo también incluye aspectos relativos al sistema, es decir: grado de competencia, existencia de exámenes externos basados en estándares, grado de autonomía otorgado a las escuelas, promedio de índice EESC (Tabla T.5.19g, Statlink <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>).

entre los alumnos dentro de las escuelas. Ahora bien, el 18% de varianza relativa a las escuelas se ve reducido al 3,4% cuando se tiene en cuenta que un 15% se explica sólo por factores del entorno o por la combinación de éstos con factores de la escuela y el sistema. En otras palabras, el porcentaje de varianza explicada que se asocia a factores relativos a la escuela no supera el 3,4% (de hecho éste porcentaje corresponde al efecto conjunto de elementos asociados a la escuela y el sistema).

PISA 2009 no ofrece exactamente el mismo modelo pero sí varios otros a través de los cuales es posible dimensionar el efecto de las escuelas sobre el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, para los países miembros de la OCDE, los recursos invertidos en educación explican en promedio el 5% de la varianza entre escuelas, el ambiente de aprendizaje³⁸ el 3,2%, las políticas de agrupamiento de estudiantes según su habilidad el 2,6%, mientras las políticas de evaluación y rendición de cuentas permitirían explicar como media 1,8% de la varianza entre escuelas. Como contrapunto, el porcentaje de varianza en el rendimiento de los estudiantes explicado por las características de su entorno familiar asciende, en promedio para los países de la OCDE, a un 14% (OCDE, 2010c³⁹). .

Estos datos indicarían que lo que hace la escuela sí tiene un influjo, aunque modesto en comparación a la influencia de la familia, sobre los resultados educativos que alcanzan los estudiantes.

³⁸ El ambiente de aprendizaje incluye las siguientes dimensiones: características de la relación profesor – alumnos, clima de disciplina, estímulos que los profesores ofrecen a los estudiantes para que se interesen por la lectura, factores asociados a alumnos y profesores que afectan el clima, nivel de implicación de los padres y expectativas escolares sobre sus hijos, liderazgo del director (OCDE, 2010c).

³⁹ Información extraída de las Tablas II.3.2, IV.2.2a, IV.2.4a, IV.2.9a, IV.2.12a disponibles en Statlink <http://dx.doi.org/10.1787/888932381418> <http://dx.doi.org/10.1787/888932343361>

2.1.1 Influjo de la familia sobre los resultados educativos

La sociología de la educación, partiendo por el Informe Coleman, ha mostrado durante décadas que los resultados educativos se explican en gran parte por las características de origen de los alumnos, teniendo las escuelas una importancia considerablemente inferior. La relación existente entre rendimiento escolar y características familiares de los estudiantes ha sido abordada a través de tres tipos de explicaciones: económicas o centradas en los recursos, psíquicas y culturales.

La explicación económica argumenta que la escolaridad se asocia a unos costes, por tanto, el éxito o fracaso de los alumnos se vincula con el volumen de recursos económicos que las familias destinan a la educación de sus hijos. Aquellas con mejores condiciones pondrían a su disposición una mayor cantidad de recursos, enviándolos a las mejores escuelas y proveyendo todos los materiales que potencien su aprendizaje, incrementando así la posibilidad de que obtengan buenos resultados educativos. Por el contrario, las familias pobres, al no destinar recursos suficientes a la educación de sus hijos, incrementarían la probabilidad de que éstos no alcancen un rendimiento educativo satisfactorio.

La explicación psíquica, por su parte, apunta a la relevancia que pueden tener dos factores en los resultados educativos: aptitudes y motivación.

La psicología ha demostrado que el rendimiento educativo se asocia directa e intensamente con la capacidad intelectual: se estima que la correlación entre ambas variables es de 0.50 a 0.70 en enseñanza primaria, descendiendo a valores entre 0.30 y 0.40 en enseñanza secundaria (Colom y Andrés – Pueyo, 1999). La familia de origen, y más específicamente, los padres, pueden influir en el nivel de inteligencia de sus hijos, fundamentalmente, a través de la transmisión de los genes asociados a esta capacidad; en efecto, las estimaciones de la heredabilidad de la inteligencia se sitúan entre 0.4 y 0.8 (Colom y Andrés – Pueyo, 1999). El ambiente también juega un rol en el desarrollo de esta capacidad, por tanto, el manejo de éste sería una segunda vía a través de la cual, en teoría, los padres podrían incidir en las aptitudes de sus hijos. Lamentablemente aún no se sabe con certeza cuáles son los factores ambientales que actúan sobre la inteligencia ni cómo lo hacen. Además, la investigación acumulada muestra que la mayor parte de los ambientes son equivalentes en la estimulación del desarrollo mental de los niños y que no existe una base científica comprobada para pensar que determinados comportamientos paternos (como la estimulación temprana) tengan algún efecto sobre las aptitudes intelectuales de sus hijos (Colom y Andrés – Pueyo, 1999; Bruer, 1997).

Los resultados educativos también se asociarían a la motivación de los alumnos por los estudios, es decir, para aprender sería necesario “querer” hacerlo; no basta con tener las aptitudes necesarias para ello. Todas las teorías de la motivación destacan la relevancia de tres aspectos: el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje⁴⁰ (en el último tiempo se ha apuntado, además, a la importancia de las emociones). Todos estos aspectos estarían estrechamente condicionados por el ambiente, otorgando un margen de acción a los educadores (García Bacete y Domenech, 2000). De esta forma, las familias también podrían influir sobre el rendimiento de sus hijos a través de mantenerlos suficientemente motivados frente al aprendizaje. Alonso Tapia (2005) propone que los padres pueden incrementar la motivación escolar de sus hijos a través de: lo que les dicen sobre la escuela y el aprendizaje, la forma en que se les ayude en las tareas escolares, las oportunidades y el entorno que se les ofrece, los límites que se establecen, el ejemplo que se otorga a través del comportamiento y la relación que se establece con los profesores⁴¹.

Por último, las teorías culturales se caracterizan por analizar las prácticas educativas familiares y la transmisión cultural y lingüística, planteando que los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicamente favorecidos tienen hábitos culturales y lingüísticos similares a los de la escuela. De esta manera el éxito o fracaso en el sistema educativo no se basa en las capacidades, talento o esfuerzo de los alumnos, sino en algo que la institución escolar no entrega porque se adquiere fuera y antes de ingresar en él.

Un representante destacado de esta corriente es Bernstein (1975a, 1975b, 1988) para quien el lenguaje se constituye como campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural. El autor propone la noción de código definiéndolo como un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente (los códigos no se enseñan, más bien se aprenden a través del habla y de las interacciones) y distinguiendo entre código restringido o público y código elaborado o formal. El acceso a uno u otro depende no de disposiciones psicológicas, sino de la

⁴⁰ El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información proveniente de la propia experiencia y de los otros significativos (compañeros, profesores y padres). A partir del concepto que el sujeto tiene de sí mismo anticipa expectativas de éxito o fracaso que incidirán en su rendimiento. Los patrones de atribución, por su parte, aluden a las explicaciones que los sujetos otorgan a sus éxitos y fracasos: los sujetos con baja autoestima explican sus éxitos a partir de factores externos e incontrolables (la suerte) y sus fracasos en base a factores internos estables y que también están fuera de su control (falta de capacidad). Por el contrario, los sujetos con alta autoestima atribuyen tanto sus éxitos como sus fracasos a factores internos estables (capacidad) o inestables pero controlables (esfuerzo). Finalmente, las metas de aprendizaje, aluden a qué mueve a los individuos: algunos valoran el estudio en sí mismo, mientras otros persiguen determinados fines; se habla así de motivación intrínseca y extrínseca respectivamente (García Bacete y Domenech, 2000).

⁴¹ La perspectiva de Rich Harris (1992) acerca de la influencia de los padres sobre sus hijos en aspectos como la motivación escolar es bastante menos optimista. La autora plantea que los niños y jóvenes se ven fuertemente influidos por su grupo de pares, siendo el influjo de la familia y de los padres mucho menos importante de lo que habitualmente se supone.

posición en la estructura social que los individuos ocupen, la cual obedece, a su vez, a la división social del trabajo. De esta forma la base material regularía el uso de determinadas variables de habla y también los significados a los que pueden acceder distintas clases sociales.

El código restringido es usado por la clase obrera. Éste se caracteriza por frases, órdenes y preguntas cortas, gramaticalmente simples, donde las conjunciones son usadas de manera repetitiva, los adjetivos y adverbios tienen un uso limitado y rígido, los pronombres personales no se utilizan como sujeto, las afirmaciones pueden ser usadas como razón o conclusión (o bien se confunden) y son formuladas como cuestiones implícitas que establecen circularidad. A través del código restringido se expresan significados dependientes del contexto que no se explicitan porque se dan por descontado en relación a la experiencia vital, por tanto, el uso de este código permite acceder a un orden de significado particularista.

El código elaborado, en cambio, es utilizado por la clase media. Se caracteriza por sus construcciones gramaticales complejas, el uso frecuente de pronombres impersonales, la expresión explícita de todos los significados que se transmiten en la interacción. Se trata de un código independiente del contexto, que permite el acceso a órdenes de significado universalistas o desligados del contexto que evocan las realizaciones lingüísticas.

Bernstein plantea que la institución escolar tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados de acuerdo a un código elaborado; por tanto, es altamente probable que los niños de clase obrera experimenten cierto “extrañamiento” frente a la escuela. Si no se reconoce el sistema de comunicación de la escuela, la experiencia escolar será de *cambio simbólico y social*, mientras que para los niños de clase media, quienes sí reconocen el sistema de comunicación de la escuela, la experiencia escolar será de *progreso social y simbólico*. Por tanto, para el autor el éxito escolar no depende de la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia o la comunidad, sino del dominio que puede tener éste del tipo de lenguaje e interacciones que propone la escuela, lo cual guarda estrecha relación con la clase social de origen.

Bourdieu y Passeron (1966, 1996, 1997) por su parte, plantean que el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de una cultura dominante como única cultura legítima, y posibilita la selección en base a la proximidad o alejamiento de los individuos a ésta. Este planteamiento se basa en dos argumentos.

En primer término señalan que el sistema educativo efectúa procesos de selección a través de la autoselección, de manera que la sobre y subrepresentación de ciertos grupos sociales en determinados grados y tipos de enseñanza no se explica por la motivación de los individuos, ni por otro tipo de factores individuales. Más bien se trata de la manifestación de una relación entre éxito escolar y las ventajas / desventajas determinadas por el origen social. Es decir, las

expectativas educativas de un grupo social se constituyen como el producto de las experiencias educativas y relaciones con la cultura de los padres, el grupo de pares o el grupo de referencia, de manera que el paso y la historia de los individuos en la escuela depende, en gran medida, de la expectativas que tengan acerca del éxito que los de su clase social pueden alcanzar en el sistema educativo. Este proceso es teorizado en términos de las relaciones circulares que unen estructuras y prácticas, probabilidades objetivas y esperanzas subjetivas.

En segundo lugar los autores apuntan a que a través de la socialización primaria, los individuos heredan un capital cultural de clase. Éste alude a los saberes y las maneras de usar esos saberes, que son transmitidos de manera imperceptible en las familias y que son diferentes de acuerdo a la clase social; las familias heredan a sus hijos un cierto *habitus*, entendido como un conjunto de principios o esquemas de formas de pensar, actuar y sentir propios de una cierta posición en la estructura social. Si bien no existe una cultura (o capital cultural) legítima por sí misma, la escuela hace propia la cultura de las clases dominantes, enmascara la naturaleza social de ésta y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando las culturas de otros grupos sociales.

Para los individuos que cuentan con un capital cultural cercano a la cultura dominante, la experiencia escolar será de tipo re – educativo, es decir, en ella se confirmarán los principios que han sido adquiridos de manera práctica e invisible en la familia. Por el contrario, si el individuo cuenta con un capital cultural lejano de la cultura dominante, su experiencia escolar será más bien de aculturación, es decir, se verá compelido a renunciar a los códigos adquiridos en su familia y medio y deberá aprender nuevos criterios para relacionarse con el mundo de la escuela.

Un elemento central en el análisis de Bourdieu y Passeron es el lenguaje y el uso éste en la escuela. El que exista una desigualdad en la distribución del capital lingüístico escolarmente rentable entre las clases sociales, se constituye en una de las maneras más ocultas a través de las cuales se instaura la relación entre origen social y éxito escolar. El sistema escolar exige a los estudiantes algo que no otorga de manera explícita; exige una relación con el lenguaje y la cultura y únicamente esa relación. Pero aún más, el sistema otorga una formación e información que sólo pueden ser completamente recibidas por aquellos que tienen la formación que él mismo no da; es decir aquellos estudiantes que tienen una relación cercana con la cultura dominante propugnada por la escuela y que ha sido heredada desde su familia.

De esta forma, mientras unos estudiantes (los provenientes de clases sociales altas) tienen prácticamente asegurada una experiencia exitosa en el sistema educativo, otros (los hijos de clases obreras) tienen altas posibilidades de experimentar justamente lo contrario: retraso,

abandono, y fracaso escolar. Los autores aclaran que la escuela sí ofrece una oportunidad de movilidad social, aunque limitada y restringida a aquellos individuos modificados por y para la ascensión social. La existencia de esta oportunidad incluso legitimaría la conservación de las relaciones sociales, porque otorga credibilidad a la ideología de la movilidad ascendente.

Las llamadas teorías de la reproducción, apuntadas antes, han sido criticadas porque se corresponden con correlaciones estadísticas imperfectas y, además, no dan cuenta de los procesos que permiten que estudiantes con escaso capital tengan éxito en la escuela ni tampoco explican por qué alumnos con buen capital cultural fracasan. Dado que el éxito escolar requiere de una serie de cualidades en los estudiantes, algunos autores proponen que las características de la socialización familiar jugarían un papel fundamental frente a los resultados alcanzados. Dentro de esta corriente se pueden distinguir dos planteamientos. Uno, representado por Lahire (2003) o Martín Criado y otros (2000) plantea que las estructuras familiares de las clases medias y altas tienen mayores probabilidades de reproducir las relaciones escolares mientras que, por el contrario, las estructuras familiares de las clases populares se distancian en mayor medida de la lógica escolar. El segundo planteamiento, representado por Kohn (1999) postula que la profesión de los padres ofrece unos determinados hábitos que pueden estar más o menos cercanos de la institución escolar.

La explicación económica es concordante con la explicación cultural ya que ambas conciben, aunque por motivos diversos, a las clases privilegiadas como “ganadoras” naturales en el sistema educativo. Por una parte, éstas cuentan con más y mejores recursos para destinar e invertir en la educación de sus hijos y, por otra, su lenguaje, valores, prácticas, les posicionan favorablemente para incorporarse, avanzar y obtener buenos resultados en la institución educativa.

La relación entre las explicaciones cultural y psíquica es bastante menos armoniosa, porque para las primeras (especialmente para la teoría del capital cultural de Bourdieu y Passeron) la motivación y las aptitudes de los estudiantes no son más que un reflejo de su origen socioeconómico y cultural. Desde esta perspectiva existiría una relación causal entre estas variables, de manera que las aptitudes y motivación de los estudiantes se explican básicamente por las características de su medio socioeconómico y cultural de origen. De esta forma, la versión más extrema de las explicaciones culturales, niega la importancia que puede tener la inteligencia en el rendimiento de los estudiantes, porque éste se explicaría básicamente por la medida en que su familia – miembro de cierta clase social - les ha provisto del lenguaje, uso de éste, actitudes y valores propios de la escuela haciendo así más probable su éxito en ella.

Como señalamos anteriormente, el Programa PISA recoge información sobre la motivación y actitudes de los estudiantes frente al estudio (y no sobre sus aptitudes). Todas las rondas de PISA han destacado que, al comparar a los estudiantes dentro de cada país, aquellos que informan sentirse más motivados con los estudios (o con la materia examinada por PISA en particular, es decir, lectura, matemáticas o ciencias), tienden a obtener mejores resultados (OCDE 2002, 2004, 2010b). PISA 2000 documenta que por cada unidad en que se incrementa el índice de interés por la lectura⁴², los estudiantes de países miembros de la OCDE experimentan – en promedio – un incremento de 28 puntos en dicha prueba (OCDE, 2002). En PISA 2003 por cada unidad en que aumenta el índice de interés y disfrute de las matemáticas⁴³ los estudiantes obtienen 12 puntos más (en promedio para los países de la OCDE). En PISA 2006 se documenta que por cada incremento de una unidad en el índice de disfrute de las ciencias⁴⁴ los alumnos de países miembros de la OCDE obtienen, en promedio, un aumento de 30 puntos en ésta. Por último, PISA 2009 muestra que por cada unidad en que se incrementa el índice de disfrute con la lectura⁴⁵, los estudiantes de países miembros de la OCDE experimentan, en promedio, un incremento de 40 puntos.

El programa plantea que no existe claridad de por qué los estudiantes más motivados obtienen mejores resultados señalando que es probable que la motivación y el desempeño se potencien mutuamente y también que dicha relación se vea afectada por factores relativos al entorno social o de la escuela (OCDE, 2002).

La mejor aproximación a la relación existente entre motivación y nivel socioeconómico la encontramos en PISA 2006 y 2009. En el primer caso, el Programa calcula el porcentaje de varianza en el Índice de disfrute con la ciencia que es explicado por el índice de Estatus Económico, Social y Cultural EESC⁴⁶ de los estudiantes, estimando que éste llega a explicar,

⁴² Este índice se elaboró en base al nivel de acuerdo que los estudiantes informaron tener sobre las siguientes afirmaciones: “Porque leer es divertido, no dejaría de hacerlo”, “Leo en mi tiempo libre”, “A veces la lectura me absorbe completamente” (OCDE, 2002).

⁴³ Dicho índice fue construido en base al grado de acuerdo que los estudiantes informaron tener frente a las siguientes afirmaciones: “Disfruto leyendo sobre matemáticas”, “Me apetecen las clases de matemáticas”, “Estudio matemáticas porque disfruto con ellas”, “Me interesan las cosas que aprendo en matemáticas” (OCDE, 2004).

⁴⁴ Este índice se elaboró en base al grado de acuerdo que los alumnos manifestaron tener respecto a las siguientes afirmaciones: “Disfruto adquiriendo nuevos conocimientos en ciencias”, “Generalmente me divierto cuando aprendo temas de ciencias”, “Me interesa aprender ciencias”, “Me gusta leer sobre ciencias”, “Me siento a gusto haciendo problemas de ciencias” (OCDE, 2008).

⁴⁵ Este índice fue creado en base al nivel de acuerdo que los estudiantes informaron tener respecto de las siguientes afirmaciones: “Leo solamente si tengo que hacerlo”, “Leer es uno de mis pasatiempos favoritos”, “Me gusta hablar sobre libros con otras personas”, “Encuentro que es difícil terminar los libros”, “Me siento feliz si recibo un libro como regalo”, “Para mí leer es una pérdida de tiempo”, “Disfruto yendo a bibliotecas o librerías”, “Leo solamente para obtener información que necesito”, “No puedo permanecer quieto leyendo por más de unos pocos minutos”, “Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído”, “Me gusta intercambiar libros con mis amigos” (OCDE, 2010b).

⁴⁶ Este índice sintetiza la información que PISA recoge sobre el origen socioeconómico y cultural de los estudiantes. Se calcula en base al estatus ocupacional de los padres (el más alto de los dos, variable denominada por PISA

como media, un 2,5% para el conjunto de países de la OCDE (OCDE, 2008). Por otra parte, como acabamos de decir, en la ronda 2009 se estima que el índice de disfrute con la lectura tiene un impacto considerable sobre el rendimiento (40 puntos) que desciende más bien poco cuando se controla por las características socio demográficas de los estudiantes⁴⁷ (siendo su efecto tras dicho control de 32 puntos en promedio para la OCDE por cada unidad en que se incrementa el índice de disfrute con la lectura). Ambos datos indicarían cierta independencia entre el disfrute que los estudiantes informan experimentar con la lectura y las características de su entorno socioeconómico y cultural de origen.

El Programa PISA se plantea por objetivo evaluar competencias o destrezas para la vida adulta y no aptitudes, de manera que no es posible desprender de esta fuente un análisis sobre la relación entre éstas y el origen socioeconómico de los alumnos. No obstante, tenemos noticia de que dicho problema es abordado para el caso español por tres autores.

Pérez Serrano (1981) estudia una muestra de alumnos de Educación General Básica de 5º y 8º, que asisten a centros estatales y privados en Madrid capital. A través de su estudio documenta una asociación positiva entre la categoría profesional del padre y los resultados que los estudiantes exhiben en diferentes mediciones: test de inteligencia, pruebas de conocimientos⁴⁸ y calificaciones escolares. La misma conclusión general se desprende cuando analiza la relación entre el nivel educativo de ambos padres y los resultados obtenidos por los alumnos en las mismas mediciones señaladas. La autora concluye que el nivel sociocultural de las familias tiene un influjo notable sobre la inteligencia y el rendimiento escolar, el cual se explicaría por las ventajas o desventajas socioeconómicas y culturales de pertenecer a determinada clase social, así como por los estímulos que se ofrece a los hijos respecto el estudio, las actitudes hacia el trabajo escolar y las expectativas para el futuro.

Jiménez (1988) estudió la influencia de la condición socioeconómica de la familia (medida a través del estatus profesional del padre y el nivel educativo de ambos padres) sobre el rendimiento escolar de estudiantes de 8º de EGB (medido a través de calificaciones y pruebas objetivas en las áreas de lengua y matemáticas). Sus resultados confirman que el rendimiento escolar se asocia significativamente a las condiciones socioeconómicas de la familia, no obstante, advierte que su influjo no es unívoco ni directo, sino que se encuentra mediado por factores de diversa naturaleza. El estudio demuestra que las variables socioeconómicas por si

como HISEI por su sigla en inglés), el nivel educativo de los padres (el más alto de los dos) y las posesiones de confort, educativas y culturales presentes en el hogar del alumno.

⁴⁷ El ajuste fue efectuado en consideración de las siguientes variables: sexo, índice de estatus socioeconómico y cultural, estatus de inmigrante y lengua hablada en casa. Datos extraídos de la Tabla III.1.26, disponible en Statlink <http://dx.doi.org/10.1787/888932360176>

⁴⁸ Aplicadas para las áreas de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

mismas explican un escaso porcentaje de la varianza en el rendimiento de los alumnos, incidiendo en ésta otras como el sexo, el número de hermanos (distinguiendo también el número de hermanos mayores) y particularmente las aptitudes escolares.

Carabaña (1987, 1988) estudia la relación entre rendimiento escolar, origen social e inteligencia, utilizando para ello datos de octavo año de la EGB. Concluye que el efecto de las variables de tipo socioeconómico prácticamente desaparece cuando se tiene en cuenta las aptitudes de los estudiantes, de manera que dichas variables (de tipo socioeconómico) tendrían principalmente un efecto indirecto a través de la inteligencia. De esta forma pone en evidencia que el origen socioeconómico de los estudiantes sobre el aprendizaje tiene una relevancia bastante menor de la que habitualmente se le atribuye.

2.1.2 Influjo de la escuela sobre los resultados educativos

La influencia que las escuelas pueden ejercer sobre el rendimiento de sus estudiantes se ha asociado a diversos factores dando lugar así a políticas educativas que buscan potenciar ciertas características de las escuelas y los sistemas.

Algunas ponen énfasis en los recursos de las escuelas en la convicción de que éstas necesitan una infraestructura, materiales y personal idóneos para llevar a efecto un proceso de enseñanza satisfactorio. Otras se basan en la idea de que el elemento clave es la organización que se da la escuela, destacando la importancia de aspectos tales como la planificación, el trabajo en equipo, el liderazgo ejercido por el director o la conformación de grupos de estudiantes en función de sus habilidades. Asimismo, algunas políticas argumentan que el factor preponderante es el ambiente en que se lleva a efecto el proceso de enseñanza advirtiendo sobre la importancia del compromiso de los profesores, la identificación de los estudiantes con su escuela, la participación activa de los padres y el clima de disciplina y trabajo cooperativo en que se desarrolle la vida escolar. Otras políticas, en cambio, destacan la relevancia de la autonomía de los centros en el manejo de sus recursos (financieros y humanos) o los contenidos curriculares que aborda, asociando ésta a la rendición de cuentas públicas de su gestión. Por su parte, las políticas de tipo neoliberal consideran que es la introducción de los incentivos apropiados (a través de la competencia, el aliento a la gestión privada y la libre elección de escuela) lo que favorecerá la entrega de un mejor servicio educativo por parte de los establecimientos.

Nuevamente el Programa PISA nos proporciona una valiosa fuente de información para calibrar la asociación entre diversas políticas y el rendimiento alcanzado por los estudiantes. En su versión más reciente PISA (CDE, 2010c) sostiene que existe una relación muy débil entre los

recursos con que cuentan las escuelas y los resultados que sus estudiantes obtienen. A nivel de sistema educativo, y controlando por el nivel nacional de ingreso, el único aspecto asociado a los recursos que guarda relación con el rendimiento de los estudiantes es el nivel de salarios de los profesores. El sueldo de los profesores se vincula con el tamaño de la clase, observándose que los sistemas educativos efectúan un *trade – off* entre ambos elementos (o clases pequeñas y sueldos más bajos, o clases más numerosas y sueldos más altos). Lo que PISA muestra es que los sistemas que optan por proporcionar mejores sueldos a sus profesores, a costo de una ratio profesor – alumno más elevada, obtienen mejores resultados.

Por otra parte, el Programa advierte que la no existencia de una correlación entre nivel de recursos y resultados no quiere decir que éstos no cuenten para nada. Un sistema con escasez de profesores, infraestructura y libros de texto seguramente va a tener peores resultados. Dado que la mayor parte de los sistemas medidos en PISA satisfacen un mínimo en cuanto a los recursos requeridos, la débil relación entre éstos y el rendimiento se debería más bien a una insuficiente variación en los recursos disponibles para las escuelas en la órbita de los países OCDE.

En cuanto a la autonomía otorgada a las escuelas, el Programa PISA documenta que – como tendencia general - los sistemas donde las escuelas funcionan de forma más autónoma en la definición de los cursos que ofrecen, el contenido de éstos, los libros de textos a usar y la política de evaluación de sus estudiantes, tienden a mostrar mejores resultados. En cambio, una mayor autonomía con respecto al manejo de los recursos no se asocia a mejores rendimientos.

Asimismo se documenta que no parece existir una relación positiva entre mayor competencia entre escuelas y resultados educativos. En efecto, entre los países de la OCDE, la existencia de una mayor proporción de escuelas que compiten por sus estudiantes no se asocia a mejores niveles de aprendizaje. Tampoco se observa una asociación entre la proporción de escuelas privadas existentes en un sistema y los resultados educativos que éste alcance.

PISA destaca que aquellos países que obtienen mejores resultados y en que además el impacto del origen socioeconómico y cultural de sus estudiantes es menor, tienden a entregar mayor grado de autonomía a las escuelas en cuanto al curriculum y a las evaluaciones y – a la vez – fomentan en menor medida la competencia entre escuelas.

En cuanto a la rendición de cuentas, PISA 2009 destaca que los estudiantes de sistemas educativos en que se aplican exámenes externos basados en estándares⁴⁹ obtienen mejores resultados que los alumnos de sistemas educativos en que éstos no existen.

⁴⁹ Se trata de exámenes que evalúan un área de conocimiento en particular, determinando el grado en que los estudiantes saben o logran hacer lo que se supone deben saber o lograr hacer. Éstos comparan a los alumnos con

El Programa también recoge información sobre el grado en que el rendimiento de los estudiantes se hace público, si es comunicado a los padres, si en base a éste se toman decisiones sobre recursos o si son seguidos por autoridades administrativas. Al comparar los sistemas educativos entre sí, no se aprecia una relación entre este tipo de rendición de cuentas y el rendimiento alcanzado por los estudiantes. Sin perjuicio de lo anterior, se destaca que los países que obtienen mejores niveles de rendimiento con mayores niveles de equidad tienden a utilizar la información proveniente de evaluaciones para tomar decisiones acerca del curriculum y realizan un seguimiento de los resultados en el tiempo.

En relación al clima de las escuelas, los resultados de PISA 2009 confirman que – en general – los alumnos rinden mejor en establecimientos y clases disciplinadas, donde existen altas expectativas con respecto al rendimiento, buena disposición para el esfuerzo, relaciones positivas entre profesores y estudiantes así como un alto compromiso por parte de los docentes. El Programa PISA muestra que el estatus socioeconómico de los alumnos se asocia al ambiente de aprendizaje de las escuelas. Esto se puede deber a que los estudiantes de más alto nivel socioeconómico tienen mejores niveles de disciplina o estiman más los valores escolares, o a que los padres de estas escuelas tienen buenas expectativas sobre el ambiente de disciplina de la clase o bien a que los profesores muestran niveles de compromiso más altos en escuelas que atienden a estudiantes con mejor condición socioeconómica. Por el contrario, las escuelas que atienden a estudiantes de condición socioeconómica desfavorable probablemente no enfrentan una alta presión de los padres para mantener una buena disciplina o no pueden asegurar que los profesores desmotivados o ausentes sean reemplazados.

En cuanto a la distribución de los estudiantes se destaca que los sistemas exitosos se caracterizan por efectuar poca diferenciación, de tipo vertical y horizontal⁵⁰, entre su alumnado.

un estándar y no con sus compañeros de clase y, asimismo, suelen tener consecuencias relevantes en la trayectoria escolar del alumno.

⁵⁰ La diferenciación vertical alude a la manera en la cual los alumnos avanzan en el sistema educativo a medida que crecen (hay países en que los alumnos a los 15 años asisten el mismo curso, mientras en otros se reparten en varios niveles, debido a una política de ingreso y edad o a repetición). La diferenciación horizontal alude a las diferencias en la instrucción dentro de un nivel educativo (el sistema puede contemplar escuelas de orientación diferente, que ofrecen determinados programas de estudios en función de las aptitudes e intereses de los estudiantes y, además, el sistema puede admitir a los alumnos a esos cursos en diferentes edades, o bien, las escuelas pueden agrupar a los alumnos de acuerdo a su habilidad o bien obligarles a cambiar de escuela por bajo rendimiento, problemas de conducta o necesidades educativas especiales) (OCDE, 2010. Vol IV: 35).

2.1.3 Estimación de la influencia del entorno socioeconómico y de la escuela sobre el rendimiento de los estudiantes

Como ya señalamos, en 1966 Coleman y su equipo causaron gran revuelo al concluir que la escuela cuenta muy poco en los resultados que alcanzan sus estudiantes. Este trabajo se proponía estimar la magnitud de los efectos escolares concluyendo que éstos eran más bien pequeños. En efecto, tras corregir por el nivel socioeconómico de los alumnos se concluyó que las escuelas explicaban casi el 5% de la varianza en el rendimiento de los estudiantes blancos de 14 años en matemáticas y casi el 9% entre los alumnos negros de la misma edad y en la misma área. Estos resultados hacían evidente que la variable que explicaba en mayor medida el rendimiento de los alumnos no era la escuela, sino las características de la familia de origen de los estudiantes.

Desde entonces y hasta ahora cientos de estudios han examinado la asociación entre resultados educativos y entorno socioeconómico de los alumnos, de manera que actualmente ésta se encuentra sólidamente establecida para diversos países (Rodrigo, 2009).

Para el caso chileno la relación entre ambos elementos ha sido abordada por Cerda y otros (2011) quien encontró diferencias significativas en el nivel de inteligencia lógica (medido a través del Test de Inteligencia Lógica Superior TILS) en función del nivel socioeconómico de los estudiantes (tomando como referencia la dependencia administrativa del establecimiento al cual asisten). En efecto, los estudiantes que asisten a establecimientos privados subvencionados obtienen mejores resultados en el test que quienes asisten a establecimientos de otras dependencias; a la vez los alumnos de escuelas privadas subvencionadas rinden mejor que los de escuelas municipales. No tenemos noticia de otras investigaciones que hayan estudiado este tema en este país⁵¹.

En Chile, gran parte de la literatura se ha orientado a probar el efecto de la implementación de determinadas políticas educativas (especialmente la subvención por alumno), de manera que la relación entre origen social y resultados educativos ha sido abordada de forma más bien

⁵¹ En cambio sí sabemos que la relación entre rendimiento escolar e inteligencia ha sido demostrada para el caso de Chile por dos estudios. En la investigación de Ivanovich y otros (2000) se analizó la correlación existente entre pruebas de inteligencia y rendimiento educativo, concluyendo la existencia de una asociación directa y significativa entre ambas variables, la que se incrementa a medida que se avanza en el sistema educativo. De acuerdo a las estimaciones del estudio, un alumno con capacidad intelectual inferior a la media tiene 8 veces más probabilidades de obtener un rendimiento escolar bajo que los alumnos con una capacidad intelectual superior a la media. En el estudio de Cerda y otros (2011) también se analiza la relación existente entre los resultados obtenidos en el test de inteligencia lógica superior y el rendimiento escolar, y más específicamente, en el área de matemáticas. Los resultados muestran que los alumnos que obtienen los mejores resultados en el test de inteligencia, al igual que quienes muestran un buen rendimiento en el área específica de matemáticas.

tangencial. En efecto, los estudios incorporan información relativa al origen socioeconómico de los estudiantes como una variable más a controlar en la perspectiva de identificar el efecto de otros elementos como la dependencia administrativa de los establecimientos o la competencia entre éstos. Sin embargo, e independientemente de las conclusiones que los autores obtienen respecto al efecto de determinadas políticas educativas, existe un consenso bastante generalizado en cuanto a que una parte importante del rendimiento alcanzado por los estudiantes se explica por su nivel socioeconómico de origen. Por ejemplo:

- Aedo (1997) analiza el rendimiento de los establecimientos educativo en el SIMCE de 1994, mostrando que – de acuerdo a lo esperado – los establecimientos que tienen un nivel socioeconómico promedio alto obtienen mejores puntajes que aquellos de nivel socioeconómico promedio bajo. Asimismo, prueba que los establecimientos donde los padres tienen mayores niveles educativos obtienen mejores resultados. Junto a ello constata que las escuelas más vulnerables obtienen peores resultados.
- Bravo, Contreras y Sanhueza (1999) muestran que los establecimientos con mayor nivel socioeconómico obtienen mejores resultados, concluyendo que esta variable – junto con la ubicación geográfica – resulta muy significativa en la explicación de los resultados educativos.
- Mizala y Romaguera (1998) demuestran que las características socioeconómicas de las familias explican una alta proporción del rendimiento que exhiben los establecimientos. Sin perjuicio de ello, advierten la existencia de una amplia varianza de resultados entre escuelas con índices de vulnerabilidad similares.
- Las mismas autoras de forma posterior (Mizala y Romaguera, 2000a) plantean que una parte importante de la diferencia en el rendimiento observable entre escuelas privadas de pago, privadas subvencionadas y municipales se explica por las características socioeconómicas de sus estudiantes, no obstante advierten que no toda la diferencia debe ser atribuida a este factor, indicando la relevancia de otros, como el sexo del alumno o el tamaño de la escuela a la que asiste.
- En otro texto, las autoras (Mizala y Romaguera , 2000b) analizan los factores que explican el rendimiento de estudiantes de enseñanza media (secundaria) utilizando tanto datos a nivel del establecimiento como a nivel individual. Sus conclusiones apuntan a que el nivel socioeconómico constituye una variable muy importante tanto en la explicación del rendimiento de los establecimientos educacionales como de los alumnos. El estudio advierte, no obstante, que la asociación positiva entre rendimiento y nivel socioeconómico a nivel individual no es lineal de manera que, en cierto punto, dicha variable deja de incidir (o lo hace muy poco) sobre los resultados alcanzados.

- Sapelli y Vial (2002) señalan que el estatus socioeconómico es relevante tanto en la explicación de los puntajes SIMCE como en la elección, por parte de las familias, de escuelas municipales o privadas subvencionadas.
- Ramírez (2006), utilizando datos del TIMMS 1998/99, demuestra que el rendimiento de las escuelas se encuentra determinado por la población a la que atienden. Esto se explicaría, en parte, por las características del entorno socioeconómico de los estudiantes, pero también por los diferentes recursos con que cuentan las escuelas.
- Mizala, Romaguera y Urquiola (2007) muestran que entre un 75% y 86% de la diferencia de rendimiento entre escuelas puede ser explicado por sólo tres variables todas vinculadas al estatus socioeconómico del alumnado: nivel educativo de las madres, de los padres e ingresos con que cuentan los hogares.

Si bien la relación existente entre entorno socioeconómico de origen y rendimiento educativo se encuentra claramente probada a nivel internacional, en la última década, el Informe PISA ha proporcionado datos de gran relevancia para esta discusión. Dicho Informe recolecta información de varios países lo que ha permitido evidenciar que si bien la asociación entre entorno socioeconómico de origen y resultados académicos se observa en todos ellos la intensidad de dicho vínculo difiere en unos casos y otros.

Para conocer las características del entorno socioeconómico de los estudiantes, en cada ronda de aplicación del Programa PISA, se utiliza un cuestionario dirigido a éstos en el cual se les consulta sobre la ocupación de sus padres y su nivel educativo, así como sobre la existencia de ciertos bienes materiales y culturales en sus hogares. A partir de esta información PISA crea una serie de índices (Socioeconómico Internacional de Estatus Ocupacional, de educación de los padres, de riqueza o posesiones familiares, de recursos educativos en el hogar, de posesiones relativas a cultura clásica en el hogar); con el objeto de contar con una medida sintética de toda esta información se calcula un único Índice de Estatus Económico, Social y Cultural EESC (su media ha sido fijada en 0 con una desviación estándar de 1).

El Programa analiza el influjo del entorno socioeconómico sobre el aprendizaje en los distintos países a través del gradiente socioeconómico, estableciendo tres tendencias generales. En primer término, y corroborando lo que ha sido establecido por la sociología de la educación desde el Informe Coleman, los estudiantes que provienen de entornos privilegiados tienden a obtener mejores puntajes que sus pares de origen socioeconómico y cultural menos ventajoso. En segundo lugar, se constata que la fuerza de la asociación entre rendimiento y entorno socioeconómico es relativamente constante, de manera que no se incrementa ni disminuye de forma especial en determinados valores de estatus socioeconómico. En tercer término se

destaca que la relación entre rendimiento y entorno socioeconómico no es determinista ya que muchos alumnos provenientes de entornos desfavorecidos, obtienen puntajes superiores a lo esperado y- de la misma forma – cierta proporción de estudiantes que tienen un entorno socioeconómico ventajoso obtienen rendimientos inferiores a lo que cabría esperar.

Más allá de estas tendencias globales, como ya señalamos, el programa PISA ha permitido constatar que la influencia que ejerce el entorno socioeconómico y cultural sobre los aprendizajes varía de país en país, de manera que hay países donde la asociación entre ambos elementos es más fuerte que en otros. Para caracterizar la importancia que en Chile adquiere el entorno socioeconómico sobre el rendimiento, estableceremos una comparación entre los datos que PISA ofrece para el gradiente socioeconómico poniendo en relación los casos de Chile, Argentina, España y Estados Unidos⁵².

Un primer elemento analizado por el gradiente socioeconómico es la fuerza de éste, es decir, la proporción de la variación en el rendimiento del alumno de la que da cuenta el entorno socioeconómico, expresada en porcentajes (de 0 a 100, de manera que a menor porcentaje, menos significativa es la influencia del entorno socioeconómico en el rendimiento). La Tabla II.1 informa sobre este aspecto en el conjunto de países de nuestro interés. Tal como se observa, para los países miembros de la OCDE el índice EESC logra explicar un porcentaje de varianza que fluctúa entre el 14% y el 20% dependiendo de la ronda de PISA a la que se haga referencia. Al examinar el comportamiento de este dato para los distintos países de nuestro conjunto se observa la existencia de notables diferencias: en Chile, Argentina y, en menor medida, en Estados Unidos la importancia del índice EESC es mayor que la media de los países de la OCDE, mientras España se mueve en valores muy cercanos a ésta.

Tabla II. 1. Porcentaje de varianza en el rendimiento de los estudiantes explicada por el índice EESC. PISA 2000 – 2009.

	PISA 2000 Lectura	PISA 2003 Matemáticas	PISA 2006 Ciencias	PISA 2009 Lectura
Chile	-	-	23,3	18,7
Argentina	-	-	19,5	19,6
España	14,6	14,0	13,9	13,6
Estados Unidos	23,8	19,0	17,9	16,8
Media OCDE	17,9	20,3	14,4	14,0

Elaboración propia.

Fuentes: OCDE, 2007 (Tablas 4.4.c - 4.4.d - 4.4.e); OCDE, 2010 (StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285> - Tabla II.1.2)

Nota: Los datos para Chile y Argentina no se encontraban disponibles en los documentos a los cuales tuvimos acceso.

⁵² Hemos optado por analizar los datos de Argentina por ser un país vecino a Chile; Estados Unidos y España son incluidos por ser puntos de referencia obligados para países de esta región.

El segundo elemento que analiza PISA es la inclinación del gradiente, que indica cuánto cambia el rendimiento de los estudiantes por cada incremento de una unidad en el índice de estatus socioeconómico y cultural. A mayor inclinación, mayor es el impacto del entorno socioeconómico, lo que sugiere una mayor desigualdad; por el contrario gradientes menos pronunciados indican un impacto pequeño del entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes y, por tanto, mayor nivel de equidad. La Tabla II.2 presenta los datos correspondientes a todas las aplicaciones PISA para nuestro conjunto de países. En los estados miembros de la OCDE, cada incremento de una unidad en el índice EESC se asocia con un aumento de alrededor de 40 puntos. También en este caso se observan diferencias importantes al analizar la situación específica de cada país. Los gradientes de Chile y Argentina tienden a asimilarse al de la media de los países de la OCDE, excepto en la última versión de PISA para el caso chileno, donde este dato resulta ser menor. España muestra gradientes prácticamente iguales, siempre por debajo de la media establecida para los miembros de la OCDE. Estados Unidos, en cambio, se caracteriza por exhibir las mayores ganancias en puntaje por cada incremento en el índice de estatus socioeconómico y cultural a nivel del alumno.

Tabla II.2. Inclinación del gradiente socioeconómico. PISA 2000 – 2009.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
Chile	41	-	38	31
Argentina	41	-	38	40
España	32	33	31	29
Estados Unidos	48	45	49	42
Media OCDE	41	45	40	38

Elaboración propia.

Fuentes: OECD, 2003: 355 (Tabla 6.10); OECD, 2007 (Tabla 4.4.d y Tabla 4.4.c); OCDE, 2010 (StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285> - Tabla II.1.2)

En tercer lugar, PISA analiza el nivel del gradiente, aludiendo con ello al rendimiento que obtendrían los alumnos si en sus países existiera un índice EESC medio igual al de los países miembros de la OCDE. En otras palabras, este dato indica lo que podría ser la media de rendimiento de los países si en éstos existiese un entorno socioeconómico y cultural similar al de la OCDE. La Tabla II.3 informa sobre este aspecto para cada una de las versiones de PISA en los países de nuestro interés. Aquellos que se beneficiarían en mayor medida de un incremento en su índice de EESC son Chile y Argentina, puesto que sus promedios subirían más de 25 puntos (excepto para la última aplicación de PISA en el caso chileno porque el incremento sería de 19 puntos). España aumentaría su rendimiento promedio en 10 puntos, valor que se mantiene prácticamente inalterado para todas las aplicaciones del programa. Por su parte,

Estados Unidos ve descender un poco sus puntuaciones a partir de un ajuste de su índice EESC.

Tabla II.3. Nivel del gradiente socioeconómico. PISA 2000 – 2009.

	PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009	
	Puntaje sin ajuste	Puntaje con ajuste	Puntaje sin ajuste	Puntaje con ajuste	Puntaje sin ajuste	Puntaje con ajuste	Puntaje sin ajuste	Puntaje con ajuste
Chile	410	441	-	-	438	465	449	468
Argentina	418	454	-	-	391	416	398	424
España	493	504	485	495	488	499	481	491
Estados Unidos	504	497	483	470	489	483	500	493
Media OCDE	500	505	500	501	500	500	493	494

Elaboración propia.

Fuentes: OECD, 2003: 355 (Tabla 6.10); OCDE, 2004: ; OCDE, 2007 (Tabla 4.4.a); OCDE, 2010 (StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285> - Tabla II.3.2)

El cuarto elemento analizado en el gradiente socioeconómico es su longitud, que informa sobre las diferencias socioeconómicas entre la población estudiantil. Para su cálculo se toma en cuenta la información proveniente del 95% de los estudiantes considerando a quienes se encuentran entre el 5º y el 95º percentil de EESC. El dato informa sobre cuántas desviaciones estándar con respecto al promedio de EESC de cada país es posible observar en el grupo de estudiantes seleccionados, de manera que mientras más largo sea en gradiente, mayor es la disparidad o desigualdad en el EESC.

Para el conjunto de países de la OCDE, la longitud del gradiente es de alrededor de 3 desviaciones estándar. Estados Unidos tiende a presentar valores cercanos al de dicha media, mientras España muestra una longitud de gradiente algo mayor que la media OCDE, pero son los países latinoamericanos aquellos donde la desigualdad sería mayor, puesto que el gradiente es más largo (mide alrededor de 4 desviaciones estándar) (Ver Tabla II.4).

Tabla II.4. Longitud del gradiente socioeconómico. PISA 2000 – 2009.

	PISA 2000 Lectura	PISA 2003 [*] Matemáticas	PISA 2006 Ciencias	PISA 2009 Lectura
Chile	3,8	-	3,85	3,73
Argentina	4,1	-	3,81	3,90
España	3,3	3,21	3,48	3,58
Estados Unidos	3,3	2,92	2,98	3,01
Media OCDE	3,0	3,34	2,93	2,92

Elaboración propia

Fuentes: OECD, 2003: 355 (Tabla 6.10); OECD, 2004 ; OECD, 2007 (Tabla 4.4.a); OCDE, 2010 (StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285> - Tabla II.3.2)

Los datos aportados por el Programa PISA permiten constatar, además, que una mayor proporción de estudiantes en Chile y Argentina – que en España o Estados Unidos - provienen de un entorno socioeconómico desfavorecido. Según PISA 2009 (OCDE, 2010b), un 37% de los

estudiantes chilenos evaluados por PISA tiene un índice de estatus económico y socio cultural bajo (inferior a -1); en la misma situación se encuentra el 38% de los alumnos argentinos participantes en la evaluación. En España esta proporción es un poco inferior (30%), mientras en los Estados Unidos es decididamente más baja (10%); para el conjunto de países de la OCDE, los estudiantes con Índice EESC bajo representan el 15% del total. Asimismo, se observa que los estudiantes más desaventajados en términos socioeconómicos y culturales tienen condiciones más precarias en los dos países latinoamericanos. En efecto, el Índice de EESC del 25% de los estudiantes con las peores condiciones socioeconómicas y culturales corresponde, en promedio, a -1.38 en Chile y a -1.50 en Argentina. En España, en cambio, el índice medio de este grupo es de -1.14, en Estados Unidos de -0,45 y de -0.64 en el conjunto de países de la OCDE. Es decir, el 25% de los alumnos chilenos y argentinos con el Índice de EESC más bajo dentro de sus países, se encuentran en una situación peor que la de su grupo comparable en España, Estados Unidos o el conjunto de países miembros de la OCDE.

El último aspecto que se analiza a través del gradiente socioeconómico es su linealidad, que mide la extensión en que las diferencias de rendimiento que se asocian con un background aventajado permanecen constantes a través de los distintos niveles socioeconómicos. Esta idea se expresa en el *índice de curvilinealidad* donde un valor positivo indica que las condiciones socioeconómicas son más relevantes para los estudiantes más aventajados. Es decir, a medida que el nivel socioeconómico aumenta, mayor es la extensión en que las desigualdades se trasladan a las diferencias de rendimiento. Un valor negativo significa, en cambio, que a mayor nivel socioeconómico, menor es el efecto de las diferencias en el entorno del estudiante y que, por tanto, esta variable es más influyente entre los estudiantes más desaventajados en términos socioeconómicos.

Como se observa en la Tabla II.5, el valor que adquiere el índice de curvilinealidad para el conjunto de países de la OCDE en las distintas versiones de PISA varía bastante, asimismo, los datos de España también resultan ser diferentes a través del tiempo. Si tomamos en consideración sólo los datos más recientes de PISA se observa que España es el país que más se asemeja a la media de países de la OCDE, con un gradiente que resulta ser prácticamente lineal, aunque con una leve tendencia a que el entorno socioeconómico sea algo más relevante para los estudiantes de menor nivel socio económico. Lo contrario ocurre en Chile, Argentina y, especialmente, Estados Unidos, donde a mayor nivel socioeconómico, mayor es la relevancia que adquiere el índice EESC.

Tabla II.5. Índice de curvilinealidad del gradiente socioeconómico. PISA 2000 – 2009.

	PISA 2000 Lectura	PISA 2003 Matemáticas	PISA 2006 Ciencias	PISA 2009 Lectura
Chile	-	-	4,30	3,53
Argentina	-	-	3,11	5,01
España	-1,25	0,38	-2,44	-0,58
Estados Unidos	4,07	4,42	3,30	6,61
Media OCDE	-3,22	-2,25	-1,39	-0,95

Elaboración propia.

Fuentes: OECD, 2003, 2004, 2007, 2010 (StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343285> - Tabla II.3.2)

Considerando los datos aportados por el gradiente socioeconómico, Chile se caracterizaría por ser un país en que una proporción importante del rendimiento de los estudiantes se explica por las características del entorno socioeconómico y cultural de éstos. Según los datos de PISA 2009, cerca de un 20% de la varianza en el rendimiento de los estudiantes chilenos podría ser explicada por este elemento, valor que resulta ser de los más altos para los países miembros de la OCDE⁵³ (grupo en el cual se ubica a Chile a partir de esta edición de PISA).

Al mismo tiempo, la longitud del gradiente socioeconómico resulta ser de las más amplias dentro de la órbita de países miembros de la OCDE⁵⁴, de manera que se constatan importantes desigualdades en cuanto a las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes. A pesar de ello, la inclinación del gradiente socioeconómico chileno es más llana que la correspondiente al promedio de la OCDE, de manera que la brecha que separa el rendimiento de los alumnos con peores y mejores condiciones socioeconómicas es relativamente estrecha, puesto que la “ganancia” que implica el incremento de una unidad en el índice de EESC es menor que el promedio de la OCDE. Por otra parte se constata que el efecto del entorno socioeconómico y cultural resulta ser mayor a medida que se incrementa el índice de EESC, de manera que son los alumnos provenientes de los medios más favorecidos quienes se ven más beneficiados de un incremento en su situación socioeconómica. Finalmente, la simulación a través de la cual se aumenta la media del índice de EESC chileno equiparándolo a aquel de la OCDE implica un mejoramiento importante del rendimiento promedio del país, aunque con tendencia a la disminución a través del tiempo. En efecto, dicha simulación significaba - según los datos de PISA 2000 - un incremento de 30 puntos y algo menos para el año 2006 (27 puntos de mejora), mientras según PISA 2009 la ganancia para Chile correspondería a 19 puntos.

El panorama general argentino se asemeja bastante al chileno, aunque en éste se exacerban algunas tendencias. De esta forma, el entorno socioeconómico de los estudiantes argentinos

⁵³ Una proporción similar de varianza es explicada por el índice EESC en Bélgica (19,3%), Alemania (17,9%), Luxemburgo (18,0%) o Turquía (19%), siendo Hungría el país donde dicho índice ejerce su mayor influjo (26%) (OCDE, 2010).

⁵⁴ Los países que muestran los gradientes más amplios dentro del grupo OCDE son: Luxemburgo y España (3.6), Portugal (3.8), Turquía (4.0) y México (4.2) (OCDE, 2010).

explica una proporción importante de la varianza en sus rendimientos, existiendo una heterogeneidad aún mayor que en el caso de Chile en cuanto a las características de su entorno socioeconómico (mayor longitud del gradiente); así también mayor es la ganancia en puntaje que se asocia al incremento de una unidad de EESC (mayor inclinación del gradiente). Al igual que en el caso chileno, el índice de curvilinealidad indica que el influjo del entorno socioeconómico es más relevante a medida que mejoran las condiciones del entorno del estudiante y, asimismo, el país experimenta un aumento en su puntaje promedio de por lo menos 25 puntos cuando se iguala su media en el índice EESC al de los miembros de la OCDE.

España se diferencia de los países latinoamericanos prácticamente en todos los sentidos. En primer término, la asociación entre el entorno socioeconómico y los resultados obtenidos por los estudiantes es menor que en éstos e incluso tiende a serlo cuando se le compara con el conjunto de países miembros de la OCDE (el porcentaje de varianza explicada por el índice EESC resulta ser menor en ambos casos). En segundo lugar, la inclinación de su gradiente es menos pronunciada, de manera que el incremento de una unidad en el índice de EESC se asocia con una ganancia de puntaje menor que en el caso de los países latinoamericanos (excepto en comparación a Chile en PISA 2009). Junto a ello, la longitud de su gradiente es algo menor que en dichos países, lo que da cuenta de un alumnado más homogéneo en cuanto a las características de su entorno socioeconómico y cultural. Asimismo, se constata que la influencia que ejerce el entorno socioeconómico sobre el rendimiento es prácticamente la misma, independientemente del valor que adquiera el índice de EESC, existiendo una leve tendencia a incidir más entre los estudiantes provenientes de los entornos más desfavorecidos. Junto a ello, España experimenta una ganancia en su puntaje promedio menos significativa cuando se le simula un índice EESC similar al de la OCDE, manteniéndose constante en alrededor de 10 puntos para las distintas versiones de PISA.

Estados Unidos ofrece un panorama distinto al de los países latinoamericanos y a España. Este es el país que, en nuestro conjunto, exhibe el gradiente más inclinado, es decir, la ganancia en puntaje que obtienen los estudiantes por cada unidad en que se incrementa su índice de EESC es mayor que en España o los países latinoamericanos. Asimismo se constata que la relevancia de dicho índice aumenta en función del nivel socioeconómico de los estudiantes, efecto que sería mayor que en el caso chileno o argentino. Por otra parte, el porcentaje de varianza explicado por el Índice EESC es mayor en Estados Unidos que en España, pero menor que en Chile o Argentina. Cuando éste se ajusta de acuerdo a valor que adquiere para el conjunto de países de la OCDE, se observa una merma en el puntaje de los estudiantes (de alrededor de 7

puntos, excepto en PISA 2003 donde llega a 13 puntos menos). Finalmente, se constata que la longitud de su gradiente es similar a la media de los países de la OCDE.

Hasta ahora hemos examinado el efecto que tiene sobre el aprendizaje las características de las familias de los alumnos. A continuación pasaremos a analizar cuál es el influjo que tienen según el Programa PISA las escuelas en los resultados educativos.

La Tabla II.6 muestra que las diferencias entre escuelas explican, en promedio, entre un 33% y un 42% de la varianza en los países miembros de la OCDE, existiendo - como para otros indicadores - notables diferencias entre un país y otro (Ver Tabla II. 6). Mientras Estados Unidos exhibe valores bastante cercanos a la media de la OCDE, en España esta proporción no sobrepasa el 20% en ninguna de las mediciones de PISA. El panorama es bien diverso en los países latinoamericanos, de manera que mientras en Chile alrededor de un 60% de la varianza en el rendimiento de los estudiantes se explica por diferencias entre escuelas, en Argentina dicha proporción supera el 68%.

Tabla II.6. Varianza total en el rendimiento de los estudiantes entre los colegios. PISA 2000 – 2009

	<i>Escala de Lectura PISA 2000</i>	<i>Escala de Matemáticas PISA 2003</i>	<i>Escala de Ciencias PISA 2006</i>	<i>Escala de Lectura PISA 2009</i>
Chile	56,2	-	53,0	56,5
Argentina	67,9	-	53,2	97,6
España	16,1	17,2	12,7	19,5
Estados Unidos	31,2	27,1	29,1	42,0
Media OCDE	34,3	33,0	33,0	41,7

Elaboración propia. Fuente: OCDE 2008, OCDE, 2010.

Nota: El porcentaje de varianza entre escuelas se expresa como porcentaje de la varianza de rendimiento total para los estudiantes de la OCDE.

La diferencia que se observa en el rendimiento entre las escuelas puede ser atribuida en parte importante al estatus socioeconómico de su alumnado; de hecho PISA reconoce que este sería el factor de mayor importancia en comparación a otros, como el clima escolar, las políticas o los recursos de la escuela (OCDE, 2002).

El Programa estima la proporción de varianza entre escuelas que es adjudicable al efecto del Índice EESC. Los datos muestran que para el conjunto de los países de la OCDE alrededor de un 55% de la varianza entre escuelas se explica en función de dicho índice; la influencia de éste es menor en España (alrededor de un 49%) y algo mayor en Argentina (59%). En Estados Unidos y Chile un porcentaje mayor de varianza entre escuelas se explica por el efecto del índice

EESC: en el primer caso correspondió a un 65% en 2006 y a un 76% en 2009, mientras en el segundo fue de 73% en 2006 y de 69% en 2009⁵⁵.

Tabla II.7. Porcentaje de varianza entre escuelas atribuible al efecto del Índice EESC

	PISA 2006	PISA 2009
Chile	73%	69%
Argentina	59%	59,1%
España	49%	48,4%
Estados Unidos	65%	75,7%
Media OCDE	57%	55,1%

Elaboración propia

Fuente: OCDE, 2008. Tabla 4.4b; OCDE 2010a, Tabla II.5.2.

Aún cuando las características del entorno socioeconómico de los alumnos se revelan como muy importantes en la explicación de las diferencias de rendimiento observables entre escuelas, otras características - directamente asociadas a éstas - también tendrían una incidencia sobre los resultados. Para analizar aquello, nos serviremos de los datos proporcionados por PISA 2009, que ofrece el panorama más actual y completo del que disponemos.

La Tabla II.8 nos informa sobre el porcentaje de varianza entre escuelas que es explicado por distintos factores. Tal como se puede apreciar, en Chile, las políticas de evaluación y rendición de cuentas, así como el ambiente de aprendizaje explican una proporción similar de la varianza entre escuelas que en la media de los países de la OCDE; algo más explicarían las características del gobierno de las escuelas y aún más los recursos invertidos en educación. Son las políticas de selección y agrupamiento de los estudiantes las que explicarían una mayor proporción de la varianza entre escuelas para el caso chileno.

En Argentina, todos los factores explican un mayor porcentaje de la varianza entre escuelas si se le compara con países miembros de la OCDE y con su vecino, Chile. En España, en cambio, estos factores tienen menor importancia en la explicación de la varianza entre escuelas que en los países latinoamericanos y en los miembros de la OCDE. La tendencia es la misma para el caso de Estados Unidos, a excepción de las políticas de evaluación y rendición de cuentas, que explican allí un porcentaje algo mayor de varianza que para la media de los países de la OCDE. De lo anterior podemos concluir que las características de las escuelas tienen – en general – una importancia mayor en Chile que en Estados Unidos, España y el conjunto de países miembros de la OCDE; asimismo, podemos señalar que dichos factores tienen más relevancia en la explicación de la varianza entre escuelas en el caso argentino que en el chileno.

⁵⁵ En PISA 2006 el dato chileno se ve superado sólo por 4 casos: Luxemburgo (90%), Hungría (79%), Alemania (75), Nueva Zelanda (74). En cambio, en PISA 2009 son 7 países los que muestran proporciones de varianza entre escuelas atribuible al influjo EESC mayores que en Chile, entre ellos Estados Unidos y dos países latinoamericanos (Colombia y Perú).

Tabla II.8. Porcentaje de varianza entre escuelas explicado por diferentes factores

	Políticas de las escuelas de selección y agrupamientos de los alumnos	Características del gobierno de las escuelas	Políticas de las escuelas de evaluación y rendición de cuentas	Recursos invertidos en educación	Ambiente de aprendizaje
Chile	8,0	1,9	1,8	6,7	3,5
Argentina	15,9	5,3	4,2	11,5	4,0
España	1,7	0,2	0,2	3	0,7
Estados Unidos	1,8	0,2	2,5	4,1	2,7
Media OCDE	2,6	0,9	1,8	4,5	3,2

Elaboración propia

Fuente: Tablas IV.2.2a, IV.2.4a, IV.2.9a, IV.2.12a, IV.2.13a (OCDE, 2010b. Statlink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343361>)

Una conclusión similar se desprende del análisis de los datos ofrecidos por la Tabla II. 9 que informa el porcentaje de varianza en el rendimiento de los estudiantes adjudicable a distintos índices relativos a características de las escuelas. En Chile los índices de responsabilidad en la destinación de recursos, actividades extracurriculares, recursos educacionales, factores relativos a los estudiantes y profesores que afectan el clima, así como el indicador de liderazgo de los directores, permiten explicar un mayor porcentaje de varianza en el rendimiento de los estudiantes en la prueba de lectura que en los países miembros de la OCDE. En Argentina ocurre lo mismo, pero además se observa que las proporciones tienden a ser algo mayores que en Chile, especialmente en el índice de recursos educacionales, y que otros índices también tienen mayor relevancia en comparación con miembros de la OCDE (responsabilidad en el curriculum y las evaluaciones, escasez de profesores). También cabe apuntar que algunos índices tienen mayor relevancia para el conjunto de países OCDE que para estos dos países latinoamericanos: relaciones profesor – alumno, clima de disciplina y estimulación de los profesores hacia los estudiantes.

En Estados Unidos se observa que ciertos factores explican unos porcentajes de varianza algo superiores a la media de los países de la OCDE, destacándose en ese sentido el clima de disciplina. España, en cambio, se caracteriza por unos menores porcentajes de varianza explicada por estos elementos en comparación con otros miembros de la OCDE (excepto en la responsabilidad en la destinación de recursos y el liderazgo de los directores que muestran unos porcentajes levemente superiores).

En suma, son los países latinoamericanos – especialmente Argentina – donde más factores asociados a las escuelas permiten explicar unas mayores proporciones de varianza en el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, es en estos países donde las políticas educativas podrían tener mayor incidencia.

Tabla II.9. Porcentaje de varianza del rendimiento de los estudiantes en Lectura explicada por diferentes índices

	Chile	Argentina	España	Estados Unidos	Media OCDE
Índice de responsabilidad en la destinación de recursos	7,9	8,5	2,7	0,1	1,0
Índice de responsabilidad en el curriculum y las evaluaciones	0,9	1,5	0,5	0,4	0,8
Índice de actividades extracurriculares	6,3	5,7	0,9	1,1	3,7
Índice de escasez de profesores	0,5	2,1	0,0	2,4	1,0
Índice de recursos educacionales	5,5	15,1	0,2	1,2	1,1
Índice de relaciones profesor – alumno	0,9	1,7	0,7	2,7	2,2
Índice de clima de disciplina	1,2	0,0	1,7	6,6	2,6
Índice de estimulación de los profesores a los estudiantes	0,2	0,1	0,1	1,9	0,7
Índice de factores relativos a los estudiantes que afectan el clima	11,7	9,9	2,9	4,3	5,7
Índice de factores relativos a los profesores que afectan el clima	4,0	5,1	1,0	2,0	1,2
Índice de liderazgo de los directores	1,7	0,4	1,2	0,2	0,6

Elaboración propia

Tablas IV3.5, IV3.6, IV3.19, IV3.20, IV3.23, IV4.1, IV4.2, IV4.3, IV4.4, IV4.5, IV4.8 (OCDE, 2010c. Statlink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343361>)

2.2 Re examinando el influjo del entorno socioeconómico y de las características de la escuela sobre los resultados educativos en Chile

Tanto PISA 2009 como académicos que reelaboran esta base de datos han apuntado a que los sistemas educativos exitosos tienen ciertas características comunes. En efecto, según PISA 2009 (OCDE, 2010b) los sistemas que implementan exámenes externos de salida, a través de los cuales se acredita la adquisición de determinados contenidos o habilidades por parte de los estudiantes, exhiben mejores resultados en comparación con aquellos que no aplican este tipo de medición. Asimismo, se destaca que la autonomía de las escuelas en el plano pedagógico es muy relevante, ya que aquellos centros que tienen la posibilidad de definir los cursos que ofrecen a los estudiantes, los contenidos que se abordarán en éstos, los libros a utilizar y las políticas de evaluación de alumnos obtendrían mejores rendimientos que los que no se hacen responsables de forma directa de estas tareas. Junto a ello se destaca que el clima de disciplina y compromiso de directores, profesores y estudiantes beneficia los resultados escolares obtenidos por éstos. Asimismo, según PISA 2009, la autonomía de las escuelas en cuanto al uso de los recursos no parece ser determinante y tampoco lo sería el incentivo de políticas de competencia entre las escuelas. Por su parte, otros autores que analizan la base de datos PISA (Wößmann y otros, 2007; Schütz, West y Wößmann, 2007; Fuchs y Wößmann, 2007) coinciden en la importancia de los exámenes externos y del clima imperante en las escuelas, pero advierten que la autonomía en el uso de los recursos sí es relevante y sí tiene un efecto sobre los resultados educativos. Al mismo tiempo destacan el papel que pueden tener determinadas políticas públicas como promotoras de mejores resultados educativos; en ese sentido apuntan a la

importancia de la rendición de cuentas, la libertad en la elección de centro, la competencia entre las escuelas y la financiación de centros privados con fondos públicos.

Nuestro objetivo en este apartado es analizar en qué medida dichas conclusiones se aplican al caso chileno. Para ello, iniciamos nuestro análisis considerando que de acuerdo a las estimaciones PISA presentadas antes, los elementos asociados a las escuelas que resultan más importantes en Chile serían las políticas de selección y agrupamientos de los alumnos, la autonomía de éstas en cuanto a la distribución de sus recursos, las actividades extracurriculares que ofrece a sus estudiantes, sus recursos educativos y el clima escolar que les caracteriza⁵⁶. Junto a ello examinaremos qué efecto tiene la autonomía a nivel de recursos y currículum, la competencia entre escuelas y la dependencia administrativa de las escuelas⁵⁷.

2.2.1 Análisis con regresiones múltiples

La información utilizada en este análisis proviene de las bases de datos PISA 2009 (la Tabla Anexo 2.1 ofrece detalles sobre la población base y la muestra seleccionada en Chile, y otros países cuyos datos utilizaremos). En éste consideraremos el puntaje obtenido por los estudiantes en las pruebas PISA de Lectura como indicador de rendimiento educativo, ya que éste fue el foco de interés del Programa en dicha ronda⁵⁸.

La información que usaremos da cuenta tanto de las características de los estudiantes como de sus escuelas. Los elementos relativos a los estudiantes apuntan a su sexo, si cursan o no el nivel modal (que en Chile corresponde a 2º medio)⁵⁹ y los índices creados por PISA⁶⁰ que

⁵⁶ Los recursos invertidos en educación, que explican un 7% de la varianza en el caso chileno, bastante más que en España y algo más que en los países miembros de la OCDE (Ver Tabla II.8) no será materia de análisis debido a que se trata de un índice que construye PISA para cada país y nuestro interés se centra en examinar las características que distinguen a las escuelas chilenas entre sí.

⁵⁷ Algunos de los elementos destacados como clave en los sistemas educativos exitosos no serán considerados en nuestro análisis por diversas razones. Primero, en Chile – al igual que en España – no existen exámenes “de salida” que certifiquen que los estudiantes han adquirido determinados conocimientos o habilidades, por tanto no hemos tenido en consideración este elemento. Segundo, para dar cuenta de las políticas de rendición de cuentas, PISA utiliza tanto la información relativa a exámenes externos, como el uso que hace la escuela de las evaluaciones a las que somete a sus estudiantes. En una versión previa del análisis que se presenta a continuación, incluimos variables relativas a este último aspecto, sin llegar a ninguna conclusión significativa de manera que hemos optado por excluirla.

⁵⁸ El Programa evalúa tres áreas básicas de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias, definiendo en cada aplicación un ámbito de éstos como foco de atención principal. La primera ronda de PISA, desarrollada entre los años 2000 y 2002, se centró en el primero de los aspectos; la segunda versión (2003) se enfocó en matemáticas, mientras la tercera (2006) puso énfasis en ciencias. La última aplicación de PISA (2009) inicia un nuevo ciclo, dirigiéndose nuevamente a la evaluación en el área de lectura. Chile ha participado en tres de las cuatro aplicaciones, habiéndose marginado del proceso en el año 2003.

⁵⁹ Se ha construido una variable dummy que adquiere el valor 1 cuando el estudiante se encuentra cursando 2º medio o un nivel superior, situación a la que hemos llamado “sin retraso”.

⁶⁰ La Tabla 2.2 del anexo informa en detalle sobre cómo fueron construidos los índices relativos tanto a los estudiantes como a las escuelas elaborados por PISA 2009.

informan sobre las estrategias de estudio que utilizan, el grado de disfrute que experimentan con la lectura y la frecuencia con que realizan actividades de lectura online. Para introducir información relativa a las características socioeconómicas y culturales de los alumnos hemos utilizado el índice EESC creado por PISA que colapsa en esta única variable los datos de estatus ocupacional y nivel educativo de los padres, así como los bienes materiales y educativos a los cuales el alumno tiene acceso en su hogar. Los datos relativos a las escuelas incluyen las actividades extracurriculares ofrecidas a los estudiantes, la calidad de los materiales educativos, el clima de disciplina, la relación entre profesores y estudiantes y el liderazgo del director (informadas todas ellas a través de un indicador creado por PISA). También, como hemos dicho, ha parecido interesante incluir variables que nos permitan analizar el funcionamiento de ciertas políticas educativas en el contexto chileno; por ello se introducen variables relativas a: la autonomía de la escuela en cuanto al uso de recursos (humanos y materiales) y en aspectos relativos al curriculum y la evaluación de estudiantes, la selección de estudiantes en función de sus antecedentes académicos y el grado de competencia que enfrenta la escuela⁶¹. Asimismo, hemos incluido información relativa a al tipo de escuela (aludiendo con ello a si es gestionada y/o financiada por entes públicos o privados) y, por último, se ha incorporado la media de la escuela en el índice EESC dando cuenta así del entorno socioeconómico y cultural promedio de ésta.

Todas las variables han sido introducidas en una regresión múltiple siguiendo el orden en que las hemos mencionado. El primer modelo incorpora todas las variables del estudiante, mientras los siguientes introducen las características de las escuelas, primero las generales y luego aquellas asociadas a determinadas políticas educativas; posteriormente hemos incorporado el tipo de escuela, mientras en el quinto y en el último modelo se ha introducido la media de la escuela en el índice EESC.

Los resultados, ofrecidos en la Tabla II.10, muestran que todos los elementos relativos a los estudiantes incorporados en el modelo 1 son significativos, de manera que las alumnas obtienen casi cinco puntos más que los estudiantes varones (ventaja que se pierde en los modelos siguientes), asimismo, quienes se encuentran cursando segundo año de enseñanza media (nivel modal para estudiantes de 15 años en Chile) obtienen un resultado considerablemente superior (52 puntos) que los alumnos que cursan un nivel inferior. Junto a ello, los alumnos que informan

⁶¹ PISA elabora un índice sobre autonomía de las escuelas con respecto a la distribución de los recursos y al curriculum y la evaluación, así como uno que informa sobre el grado de selectividad académica de la escuela. La competencia que enfrentan éstas no es informada a través de un indicador PISA, pero hemos recurrido a una de las preguntas del Cuestionario de escuelas donde se solicita a los directores señalar el número de establecimientos que se encuentran a su alrededor y con los cuales deben competir por estudiantes (la variable adquiere un valor mayor a medida que el número de escuelas competidoras asciende).

utilizar determinadas estrategias de aprendizaje logran resultados mejores que quienes no las usan, de manera que quienes sintetizan, comprenden, memorizan los elementos clave y buscan controlar su proceso de aprendizaje obtienen entre 4 y 13 puntos más que quienes señalan no hacerlo o hacerlo en menor medida. Asimismo, los estudiantes que informan disfrutar con la lectura y desarrollar diversas actividades de lectura online obtienen un puntaje más alto que quienes manifiestan no sentir una atracción especial por esta actividad o leer con menos frecuencia materiales en Internet. Se observa también que el índice de estatus socioeconómico y cultural EESC es significativo y positivo, de manera que por cada unidad en que éste se incrementa, los estudiantes experimentan casi 6 puntos de mejora en los resultados de la prueba de Lectura. Los coeficientes Beta, que permiten comparar la importancia de unas y otras variables entre sí, muestran que las variables con mayor incidencia sobre el rendimiento de los alumnos son: el que se encuentre cursando el nivel modal para Chile, su entorno socioeconómico y cultural, y – en tercer lugar – el uso de ciertas estrategias de estudio (síntesis, comprensión y memorización).

En el segundo modelo se introducen, como hemos dicho, variables relativas a las escuelas. Los resultados apuntan a que el rendimiento de los estudiantes se ve positivamente impactado por un mejor índice en las actividades extracurriculares que ofrece y en la calidad de los materiales educativos que pone a disposición de su alumnado; asimismo, un buen clima escolar también tendría un influjo positivo sobre los resultados educativos. Por el contrario, ni las características de la relación entre profesores y alumnos, ni el liderazgo del director parecen jugar un rol importante en ese plano. La introducción de estas variables tiene poco impacto sobre los coeficientes de las variables relativas al alumno, constatándose – además – que ninguna de ellas alcanza una importancia similar a las asociadas al alumno.

En el tercer modelo, se introducen variables relativas a la aplicación de determinadas políticas educativas. Tal como se observa, mientras una mayor autonomía en el uso de los recursos parece tener un efecto positivo sobre los resultados de los alumnos, el grado de responsabilidad que la escuela asume en cuanto al curriculum y las políticas de evaluación de los alumnos tiene signo negativo, con lo cual a mayor autonomía en ese sentido, menores los resultados de los estudiantes. Por otra parte, el hecho de que las escuelas enfrenten un mayor grado de competencia (medido a través del número de establecimientos educativos cercanos) no parece tener un efecto significativo en los resultados obtenidos por los alumnos. Por último, el grado de selectividad académica de las escuelas sí que tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento en Lectura de manera que - como es lógico - los estudiantes que asisten a escuelas más selectivas tienen mejores puntajes en la prueba PISA. Esta variable resulta ser la más

influyente dentro de este conjunto. La introducción de estas variables no influye en los coeficientes de las relativas a los estudiantes, pero sí en algunas asociadas a las escuelas, de manera que en este modelo el clima de disciplina pierde su significatividad, mientras el liderazgo del director aparece como significativo, aunque con signo negativo.

En el cuarto modelo hemos introducido el tipo de escuela en cuanto a su dependencia administrativa (municipal, privada subvencionada y privada no subvencionada): tal como se observa, una vez controladas todas las variables anteriores ésta no tiene relevancia a nivel estadístico.

En el quinto modelo se introduce la media de la escuela en el índice de entorno socioeconómico y cultural EESC, observándose que ésta resulta ser significativa y tener un impacto importante sobre el rendimiento de los estudiantes, de manera que por cada unidad de incremento en el promedio de la escuela en este índice, sus estudiantes obtienen 25 puntos más. Junto a ello, la introducción de esta variable cambia la significatividad del tipo de escuela (pasando de no significativa a significativa), indicando que la asistencia a una escuela privada implicaría una pérdida de puntaje para los alumnos. Para clarificar el punto, hemos introducido una variable dummy para escuela privada subvencionada y otra para escuela privada, en vez de la variable tipo de escuela (que incluye los tres tipos de establecimiento). Los resultados de esta regresión – que pueden ser examinados en la Tabla Anexo 2.3 – muestran que tras controlar por todas las variables mencionadas, la asistencia a una escuela privada de pago no tiene influencia sobre el rendimiento en la Prueba PISA, mientras la asistencia a un establecimiento privado subvencionado implicaría una pérdida de alrededor de 13 puntos para los estudiantes. Junto a ello, la introducción de esta variable vuelve no significativo el sexo del estudiante y el índice de calidad de recursos educativos de la escuela.

El primer conjunto de datos, relativo a características de los estudiantes, explica un 46% de la varianza total en el rendimiento; la introducción de variables que informan sobre las características de las escuelas incrementa de forma muy modesta dicho dato llegando al 48%, mientras la agregación de las variables relativas a la aplicación de ciertas políticas educativas permite llegar sólo a un 49% de explicación de la varianza. La incorporación de la dependencia administrativa no tiene un impacto sobre aquello, pero sí lo tiene la introducción de la media de la escuela en el índice EESC, que permite llegar a explicar un 51% de la varianza total.

En suma, podemos afirmar que los alumnos chilenos que teniendo 15 años cursan 2º medio, que utilizan determinadas estrategias de estudio, disfrutan de la lectura y leen con mayor frecuencia material online obtienen mejores resultados; asimismo, tal como se viene demostrando hace

décadas, constatamos que a medida que el estudiante cuenta con mejores condiciones socioeconómicas y culturales sus resultados educativos son superiores.

Las variables que informan sobre características de las escuelas tienen una importancia bastante menor en la explicación del rendimiento de los alumnos. De este conjunto, las únicas que resultan impactar positivamente en el rendimiento es el índice de actividades extraprogramáticas ofrecidas por la escuela, de manera que mientras más alto sea éste, mejores puntajes alcanzan los estudiantes de dicha escuela y la media del índice EESC de la escuela. Contraviniendo los planteamientos del movimiento de escuelas eficaces y los análisis del Programa PISA, de acuerdo a nuestras estimaciones, en Chile ni el clima, ni las relaciones entre profesores y estudiantes, ni el liderazgo del director parecen constituirse como variables que inciden positivamente en el rendimiento de los estudiantes. En cuanto al efecto de ciertas políticas educativas en boga podemos afirmar la autonomía en cuanto al uso de los recursos tiene un efecto significativo y positivo, mientras que la autonomía en relación al curriculum y la evaluación de los estudiantes tendría un influjo negativo. Junto a ello, como es esperable, los alumnos que asisten a escuelas que los seleccionan en función de sus antecedentes académicos exhiben mejores resultados que los alumnos que asisten a escuelas con niveles inferiores de selectividad. Por su parte, la competencia entre escuelas no parece asociarse a mejores rendimientos. La relevancia de este conjunto de variables en la explicación del rendimiento de los estudiantes es muy inferior a la mostrada por las variables individuales, apareciendo el índice de selectividad académica como aquella que generaría un mayor impacto. La dependencia administrativa de los establecimientos no aparece como una variable significativa, excepto cuando se introduce en la regresión, además de ella, la media de la escuela en el índice ESCS. En tal caso, los resultados indican que el que una escuela sea gestionada por privados, no implica una ganancia en el rendimiento de sus estudiantes, pudiendo tener incluso un efecto negativo si se toma como punto de referencia la asistencia a un establecimiento privado subvencionado.

Para tener una idea más ajustada de cuánto importa el entorno socioeconómico de los estudiantes – a nivel individual y de escuela – así como otras variables de esta última, hemos tomado un grupo de países⁶² y efectuado el mismo análisis con ellos. La observación de los coeficientes (Ver Tablas 2.4 a 2.8 del Anexo) permite comprobar que el índice de estatus socioeconómico y cultural individual es significativo y una de las variables más relevantes de

⁶² Hemos optado por analizar los datos de Argentina y Uruguay por la cercanía geográfica que tienen con Chile, representando los tres al Cono Sur de Latinoamérica. Estados Unidos y España son incluidos por ser puntos de referencia obligados para países de esta región. Alemania se incorpora como representante de Europa central. Las estimaciones presentadas se han obtenido en base a la aplicación de los mismos modelos descritos para el caso chileno.

este conjunto en todos los países. Sin perjuicio de ello, al comparar su importancia de país en país se constata que en Estados Unidos y Alemania parece tener un mayor impacto que en el caso de los países iberoamericanos. En efecto, los coeficientes del cuarto modelo muestran que – controladas una serie de variables del estudiante y las escuelas – mientras en Chile, Argentina, Uruguay y España por cada unidad de incremento en el índice EESC los estudiantes experimentan una mejora de entre 11 y 13 puntos, en Alemania y – especialmente en Estados Unidos – ésta es superior: 19 y 24 puntos respectivamente (los coeficientes estandarizados también son superiores). En todos los casos, la introducción del índice de entorno socioeconómico y cultural medio de la escuela incide en que los coeficientes asociados al índice EESC individual desciendan; lo anterior no significa que dichos valores se encontraran sobre estimados, sino que esta variable influye a través de la escuela.

En cuanto a las variables relativas a las características de las escuelas es poco lo que se puede concluir, porque no se constata una tendencia para nuestro conjunto de países. Sin embargo, algo más sí se puede desprender con respecto a las políticas educativas que nos interesa analizar. La autonomía de la escuela, con sus dos variables asociadas, no son relevantes en Argentina, Uruguay ni Estados Unidos, en cambio en Chile, España y Alemania sí resultan significativas, aunque no en todos los casos mayor autonomía implica un mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes, sino al contrario. El índice de selectividad académica resulta ser significativo en Chile, Argentina y Alemania, mientras que la competencia entre escuelas resulta serlo en Argentina, Uruguay y España. Por su parte, el tipo de escuela aparece como una variable significativa en el caso de Chile y Alemania, aunque en ambos con signo negativo, mostrando que la asistencia a una escuela privada podría tener efectos negativos.

Finalmente, el índice EESC promedio de las escuelas es significativo en todos los países e impacta notablemente el rendimiento de los estudiantes, no obstante su efecto parece ser mucho mayor en Argentina, Estados Unidos y – especialmente – Alemania, que en Chile.

2.2.2 Análisis Multinivel

A continuación se presentan los resultados de un análisis multinivel que nos permitirá calibrar la incidencia de nuestras distintas variables en la explicación de la varianza inter e intraescuelas (Ver Tabla II.11). Este tipo de modelo reconoce que la información se encuentra organizada en varios niveles y estructurada de forma jerarquizada: los alumnos se encuentran agrupados en cursos y éstos a su vez pertenecen a determinadas escuelas. Asimismo, responden a la idea de que los sujetos que pertenecen al mismo grupo comparten una serie de estímulos que

favorecen la homogeneidad (Gaviria y Castro, 2005), de manera que es esperable que las respuestas de los estudiantes de un mismo centro se parezcan más entre sí, ya sea por las características de sus familias, de sus escuelas o su historia común. En vez de ajustar una regresión lineal para cada escuela, los modelos multinivel permiten la introducción de términos que recogen la posible variación de un centro a otro, permitiendo tener por una parte los términos constantes del modelo de regresión clásico y además, otros que informan sobre la variabilidad entre escuelas (Salido, 2007).

Los modelos presentados se componen por el mismo conjunto de variables que en el caso de la regresión múltiple; la única diferencia es que, dada su relevancia, hemos decidido introducir dos modelos que permitan observar la influencia de estar cursando el grado modal y del estatus socioeconómico del estudiante. De esta forma, el primer modelo incorpora las siguientes variables relativas a los estudiantes: sexo, estrategias de estudio, disfrute ante la lectura y lectura de material online. En el segundo, se introduce el dato de si cursa el nivel modal o uno superior. En el tercer modelo se incorpora el índice EESC. En el cuarto se incluyen variables que permiten caracterizar a la escuela, mientras en el quinto se agrega información relativa a la implementación de políticas educativas. En el sexto modelo se introduce la dependencia administrativa de los establecimientos y en el séptimo la media de éstos en el índice de entorno socioeconómico y cultural.

Los resultados obtenidos permiten refrendar en gran parte lo ya dicho con respecto a las variables que efectivamente impactan en el rendimiento de los estudiantes chilenos. Todas aquellas que informan sobre características de los alumnos a nivel individual son significativas e inciden positivamente en el rendimiento de la prueba PISA de Lectura, de manera que: las alumnas (mujeres), quienes informan utilizar ciertas estrategias de estudio, disfrutar de la lectura y leer con mayor frecuencia material online obtienen mejor rendimiento. Asimismo, el estatus socioeconómico del alumno incide en el resultado que obtiene y también resulta muy importante si cursa o no el nivel modal (o superior). La única característica de la escuela que resulta relevante es el índice de actividades extracurriculares ofrecidas a los estudiantes. En cuanto a las variables que informan sobre aplicación de políticas educativas, se vuelve a constatar que aquellas que tienen relevancia son la autonomía en la distribución de los recursos y la selección de estudiantes a partir de su expediente académico. La competencia que enfrentan las escuelas no tiene una influencia significativa sobre los resultados de los estudiantes y tampoco lo tiene el tipo de establecimiento (público o privado). Por el contrario, la media del estatus socioeconómico y cultural de la escuela sí que incide de forma relevante sobre el rendimiento de

los estudiantes; esta variable ha sido destacada como muy significativa para el caso chileno por otros estudios que desarrollan modelos multinivel a partir de la base de datos PISA⁶³.

Ahora bien, al poner atención en el comportamiento de la varianza intra e inter escuela a medida que se introducen las distintas variables se constata que aquellas incorporadas en el primer modelo, relativas al sexo y las actitudes de los estudiantes frente a la lectura o el estudio, reducen – como era de esperar – la varianza intraescuela, pero también disminuyen (casi a la mitad) la varianza inter escuela. La incorporación de estas variables permite explicar un 20% de la varianza intra escuela y un 42% de la varianza inter escuela. El segundo modelo, que informa sobre grado que cursa el alumno impacta lógicamente sobre la varianza intraescuela (incrementándola en 7 puntos porcentuales), pero dicha variable también incide a nivel de la varianza inter escuela aumentándola en 19 puntos porcentuales. Esto implicaría que los estudiantes chilenos asisten a escuelas donde comparten con sus compañeros características relativas a sus actitudes frente al estudio, así como a su trayectoria educativa (aludiendo con ello a si cursan o no el grado modal). Junto a ello existirían claras diferencias *entre escuelas* en cuanto a estas características de los estudiantes.

El tercer modelo que incluye el índice EESC a nivel del alumno prácticamente no incide sobre la varianza intra escuela, pero sí influye sobre la varianza inter escuela aumentando en siete puntos porcentuales la explicación de ésta. Lo anterior indicaría que los alumnos chilenos asisten a establecimientos donde sus compañeros tienen un índice EESC similar (por eso la variable no influye en la explicación de la varianza dentro de la escuela), existiendo una importante diferencia en la composición social del alumnado de distintas escuelas (por eso la variable incide en la explicación de la varianza entre centros).

Todos los modelos siguientes, que agregan variables relativas a las escuelas, permiten incrementar la explicación de la varianza entre establecimientos hasta un 83%, siendo la variable

⁶³ MINEDUC (2004) estima que el entorno socioeconómico individual de los estudiantes tiene menor efecto sobre su rendimiento que otras variables de tipo individual, como el disfrute que experimentan con la lectura, en cambio, el promedio del nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes de una escuela sí tendría un influjo considerable sobre el puntaje alcanzado por los estudiantes. En efecto, de acuerdo a sus estimaciones, mientras el incremento de un punto en el estatus socioeconómico y cultural a nivel individual significa un aumento de 6 puntos en la prueba de lectura, igual incremento en el estatus socioeconómico y cultural medio de la escuela implicaría una ganancia de 41 puntos para los estudiantes. Asimismo, Treviño, Donoso y Bonhomme (2009) demuestran que los estudiantes que asisten a establecimientos con un ESCS promedio inferior en una desviación estándar a la media nacional obtienen 58 puntos menos en la prueba de Ciencias (el efecto de este índice a nivel individual sobre el rendimiento se estima en 12,4 puntos, de manera que el efecto del estatus socioeconómico medio de las escuelas tendría un efecto más de cuatro veces superior al del mismo índice de nivel individual). Valenzuela y otros (2009a) corroboran la importancia del índice ESCS promedio de las escuelas en el rendimiento alcanzado por los estudiantes, estimando que su efecto es más del triple que el que tiene a nivel del alumno. En efecto, mientras por cada incremento en el Índice EESC a nivel del estudiante se produciría un incremento de 8,7 puntos en su rendimiento, por cada aumento en el Índice EESC promedio de la escuela, el alumno experimentaría una mejora de 31 puntos.

que aporta más en ese sentido el índice de EESC medio de los establecimientos, que por si sola añade 7 puntos porcentuales.

Como hemos dicho, el hecho de que la introducción de variables de nivel individual impacte sobre la varianza entre establecimientos, indica heterogeneidad de las escuelas en su tipo de alumnado, tanto con respecto a sus actitudes frente al estudio y la lectura, como en relación a su trayectoria escolar y estatus socioeconómico y cultural. De hecho, PISA 2009 advierte que Chile se caracteriza por agrupar a sus estudiantes en establecimientos donde éstos comparten tanto características académicas como socioeconómicas. En efecto, el *índice de inclusión académica* de Chile es uno de los más bajos dentro de los países de la OCDE (ver Tabla Anexo 2.9), lo cual indica que los alumnos tienden a estar sistemáticamente agrupados en escuelas donde muchos tienen habilidades similares. Asimismo, el índice de inclusión social de Chile resulta ser el *más bajo entre todos los países participantes* (miembros de la OCDE y asociados) (ver Tabla Anexo 2.9), lo que indica que las escuelas atienden a un alumnado muy homogéneo entre sí en términos socioeconómicos y culturales, pero muy disímil si la comparación se efectúa entre escuelas.

Nuestro análisis con los datos del conjunto de países con los cuales venimos comparando a Chile no coincide con lo planteado por PISA en este último aspecto (Ver Tablas Anexo 2.10 a 2.14). De acuerdo a nuestras estimaciones, la situación chilena en cuanto a segregación de sus estudiantes (en términos académicos y socioeconómicos) no sería tan dramática como la ha descrito el Programa PISA.

Las variables introducidas en el primer modelo, que apuntan a características de los estudiantes en cuanto a sexo y actitudes frente a la lectura y el estudio, efectivamente explican un mayor porcentaje de varianza inter escuela en Chile (42%) que en Argentina, España o Estados Unidos (25%, 35% y 27% respectivamente); por tanto los estudiantes chilenos se encontrarían académicamente más segregados que los de aquellos países. No obstante, la situación de Chile en ese sentido es similar a la de Alemania y Uruguay donde este primer conjunto de variables de nivel individual permite explicar un 42% y 41% de la varianza entre escuelas respectivamente.

La introducción de la variable relativa al grado que se cursa incrementa en 18 puntos porcentuales la explicación de la varianza entre escuelas chilenas, lo mismo que en Argentina o España, menos que en Uruguay (donde esta variable aporta 31 puntos porcentuales a aquello) y más que en Estados Unidos y Alemania (donde la explicación de la varianza inter escuela crece en 9 y 5 puntos porcentuales respectivamente). Por tanto, los estudiantes que no cursan el grado modal se encontrarían segregados en determinadas escuelas lo mismo que en los casos español y argentino, aunque más que en el alemán o norteamericano.

La incorporación del índice socioeconómico y cultural del tercer modelo implica un incremento de 7 puntos porcentuales en la explicación de la varianza inter escuela en el caso chileno, prácticamente lo mismo que en Argentina, Uruguay, España y Alemania y bastante menos que en Estados Unidos donde esta variable de nivel individual significa un incremento de 19 puntos porcentuales en la explicación de la varianza interes escuela. De esta forma, los estudiantes chilenos asistirían a escuelas que se encuentran tan segregadas en términos socioeconómicos como en los casos argentino, uruguayo, español o alemán.

Por último, la introducción de la media de la escuela en el índice ESCS implica un incremento en la explicación de la varianza entre escuelas de 7 puntos porcentuales en Chile, casi lo mismo que en Argentina, más que en Uruguay y España, pero mucho menos que en Estados Unidos y Alemania, donde dicha variable produce un aumento en la explicación de la varianza entre escuelas de 17 y 19 puntos porcentuales respectivamente. Por tanto, la relevancia de la media de la escuela en el índice ESCS en Chile se encontraría en una situación intermedia, no siendo en ningún caso uno de los países donde alcanza mayor impacto. La observación de los coeficientes asociados a esta variable (introducida en el último modelo) es concordante con lo dicho.

En síntesis, nuestras conclusiones pueden ser resumidas como sigue. En Chile, el entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes – tal como viene siendo probado desde hace décadas – tiene un fuerte impacto sobre el rendimiento que éstos alcanzan. Otras variables, de nivel individual, como el nivel que se cursa, las estrategias utilizadas para estudiar o el interés por la lectura, muy probablemente asociadas a las habilidades o inteligencia de los estudiantes, también exhiben una gran relevancia (incluso superior al origen socioeconómico y cultural) en la explicación de los resultados que se alcanzan en la prueba de Lectura PISA. La comparación con otros países muestra que la importancia del entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes en Chile es similar a la que se observa en Argentina, Uruguay o España, y menor a la que parece tener en Estados Unidos o Alemania. Esto es coherente con los datos de la Tabla II.2 que alude a la inclinación del gradiente socioeconómico, es decir, cuánto influye sobre el rendimiento de los estudiantes su origen económico y cultural: Chile aparece como un país en que el impacto de esta variable es incluso menor a la media de la OCDE.

Las variables asociadas a las características de las escuelas tienen una influencia bastante más modesta sobre el rendimiento de los estudiantes, apareciendo en Chile el índice de actividades extraprogramáticas y la media del establecimiento en el índice EESC como las variables que logran un mayor impacto. Otros aspectos, destacados por la literatura de las escuelas efectivas, como el clima, el liderazgo del director o las relaciones entre profesores y estudiantes, no

parecen tener influencia sobre los resultados. En perspectiva internacional, Chile no se caracteriza por exhibir una mayor relevancia en este tipo de variables que en otros países; el único país de nuestro conjunto donde las características de las escuelas sí que tienen claramente mayor influencia sobre el aprendizaje es Argentina.

Por último, el efecto que en Chile tienen ciertas políticas – todas ellas respaldadas desde el programa neoliberal, aunque no sólo por éste – no parece ir en la dirección de lo previsto por él. La autonomía de las escuelas es relevante sólo en el plano de uso de recursos y no en el curricular (donde incluso tendría un efecto negativo); de acuerdo a la teoría neoliberal a máxima autonomía en todos los planos, mejores resultados educativos (tampoco se constata una tendencia favorable a la autonomía para los países que nos han servido de punto de comparación). Paradojalmente, la competencia entre establecimientos, una de las bases del sistema de subvención por estudiante de Chile, no tiene importancia en este país, pero sí en otros como España, en que no se ha concebido a la competencia como fuente de mejora del rendimiento. Junto a ello, en Chile, la provisión del servicio educativo por parte de privados – alentada enérgicamente por el sistema de financiamiento vigente - tampoco parece tener un efecto positivo sobre los resultados de los estudiantes. La única política que sí parece hacer una diferencia en este caso es la selección de estudiantes de acuerdo a su expediente académico, hallazgo que contradice uno de los supuestos del programa neoliberal, es decir, que las escuelas influyen positivamente sobre el rendimiento de los estudiantes a través de entregar un mejor servicio (y no de seleccionar una mejor clientela).

Tabla II.10. Coeficientes de regresión para Chile, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	420,38**		199,30	423,50**		186,65	399,79**		98,50	398,78**		78,74	436,21**		76,07
Alumna	4,57**	0,03	2,58	4,71**	0,03	2,68	3,78**	0,03	2,18	3,76**	0,03	2,17	3,11	0,02	1,83
Alumnos sin retraso	52,42**	0,30	25,26	49,67**	0,29	23,93	47,19**	0,27	22,93	47,18**	0,27	22,91	45,78**	0,26	22,66
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	14,84**	0,19	14,79	14,35**	0,18	14,45	13,50**	0,17	13,75	13,50**	0,17	13,75	12,62**	0,16	13,09
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	14,86**	0,21	16,07	14,21**	0,20	15,49	13,99**	0,19	15,45	13,98**	0,19	15,44	12,56**	0,17	14,04
Uso de estrategias de control	5,34**	0,07	5,29	5,25**	0,07	5,18	5,12**	0,07	5,11	5,11**	0,06	5,10	4,84**	0,06	4,94
Disfrute de la Lectura	13,64**	0,15	11,96	12,98**	0,14	11,37	13,23**	0,15	11,72	13,23**	0,15	11,72	13,02**	0,15	11,77
Lectura en línea	3,49**	0,05	3,97	3,30**	0,05	3,77	2,89**	0,04	3,36	2,90**	0,04	3,36	2,26**	0,03	2,67
Índice ESCS	15,29**	0,22	16,79	13,63**	0,20	14,80	12,10**	0,17	13,11	12,04**	0,17	12,87	5,71**	0,08	5,51
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	7,05**	0,09	7,57	7,93**	0,11	8,55	7,96**	0,11	8,54	5,26**	0,07	5,61
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	2,99**	0,05	3,85	2,29**	0,04	2,92	2,26**	0,04	2,85	0,99	0,02	1,27
Clima de disciplina	-	-	-	2,07**	0,03	2,16	1,37	0,02	1,44	1,37	0,02	1,45	1,34	0,02	1,44
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	0,57	0,01	0,65	0,58	0,01	0,67	0,57	0,01	0,66	1,35	0,02	1,60
Liderazgo del director	-	-	-	0,09	0,00	0,10	-1,79**	-0,03	-1,99	-1,85**	-0,03	-2,02	-1,53	-0,02	-1,70
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	3,25**	0,06	4,00	3,04**	0,05	2,94	5,02**	0,09	4,91
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	-	-3,54**	-0,05	-3,85	-3,56**	-0,05	-3,87	-3,88**	-0,05	-4,30
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	11,15**	0,11	9,02	11,07**	0,11	8,83	7,40**	0,07	5,87
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	-0,12	0,00	-0,12	-0,12	0,00	-0,11	-1,53	-0,02	-1,51
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,80	0,01	0,34	-8,22**	-0,06	-3,37
Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24,78**	0,22	13,04
R ²	0,459			0,472			0,488			0,488			0,509		
N	4113			4113			4113			4113			4113		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla II.11. Ajuste de distintos modelos multinivel para Chile, PISA 2009

	<i>Modelo nulo</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>	<i>Modelo 7</i>
Intersección	432,93** (93,70)	437,50** (118,22)	409,82** (120,47)	414,56** (127,42)	420,62** (108,63)	393,71** (38,39)	391,15** (31,01)	442,14** (33,42)
Efectos fijos								
Alumna	-	6,57** (3,52)	4,59** (2,58)	5,19** (2,93)	5,23** (2,96)	5,05** (2,86)	5,05** (2,86)	4,73** (2,69)
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	-	13,64** (14,09)	11,96** (12,91)	11,78** (12,75)	11,71** (12,68)	11,64** (12,61)	11,64** (12,60)	11,53** (12,50)
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	-	11,77** (13,03)	11,27** (13,09)	11,32** (13,21)	11,26** (13,13)	11,24** (13,11)	11,24** (13,10)	11,05** (12,89)
Uso de estrategias de control	-	6,48** (6,68)	5,20** (5,61)	5,13** (5,55)	4,99** (5,32)	4,93** (5,27)	4,93** (5,26)	4,85** (5,18)
Disfrute de la Lectura	-	11,87** (10,72)	11,90** (11,28)	11,83** (11,25)	11,65** (10,94)	11,73** (11,02)	11,73** (11,0) 1	11,81** (11,11)
Lectura en línea	-	5,73** (7,10)	4,96** (6,45)	3,09** (3,81)	3,05** (3,75)	3,00** (3,69)	3,00** (3,69)	2,81** (3,47)
Alumno sin retraso	-	-	42,44** (21,23)	42,71** (21,48)	42,22** (21,15)	41,79** (20,92)	41,78** (20,91)	41,44** (20,80)
Índice ESCS	-	-	-	7,11** (7,45)	6,91** (7,22)	6,73** (7,03)	6,70** (6,99)	5,59** (5,73)
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	-	9,82** (3,80)	9,26** (3,77)	9,38** (3,77)	5,44** (2,43)
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	-	5,74** (2,56)	3,54 (1,61)	3,48 (1,57)	0,77 (0,39)
Clima de disciplina	-	-	-	-	0,28 (0,30)	0,19 (0,20)	0,19 (0,20)	0,23 (0,25)
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-	0,72 (0,88)	0,75 (0,93)	0,75 (0,93)	0,92 (1,13)
Liderazgo del director	-	-	-	-	0,64 (0,26)	-2,10 (-0,85)	-2,26 (-0,90)	-0,92 (-0,42)
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	5,47** (2,29)	4,86 (1,63)	6,41** (2,48)
Índice de responsabilidad de la escuela en curriculum y evaluación	-	-	-	-	-	-2,77 (-1,03)	-2,83 (-1,05)	-3,26 (-1,40)
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	12,75** (3,80)	12,55** (3,67)	6,90** (2,25)

Tabla II.11. Ajuste de distintos modelos multinivel para Chile, PISA 2009 (continuación)

Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-0,58 (-0,20)	-0,66 (-0,22)	-2,73 (-1,06)
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	2,20 (0,35)	-9,33 (-1,62)
Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	26,25** (6,85)
Efectos aleatorios								
Varianza Intra - escuelas	3291,51** [43,93]	2620,31** [43,85]	2382,39** [43,86]	2365,45** [43,82]	2365,52** [43,83]	2365,53** [43,84]	2365,55** [43,84]	2365,44** [43,86]
Varianza Inter- escuelas	3011,58** [7,74]	1746,14** [7,36]	1188,76** [7,26]	986,41** [6,99]	827,86** [6,84]	707,63** [6,60]	712,63** [6,58]	503,25** [6,29]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	20,39	27,62	28,13	28,13	28,13	28,13	28,14
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	42,02	60,53	67,25	72,51	76,50	76,34	83,29
CCI	0,48	0,40	0,33	0,29	0,26	0,23	0,23	0,18
-2LL	44497,86	43518,88	43093,04	43037,89	42996,47	42957,45	42951,81	42905,76

** Significativa al 5%. Estadísticos t entre paréntesis (). Estadísticos Wald Z entre paréntesis [].

Fuente: Elaboración propia sobre Base de Datos PISA, 2009.

2.3 Los profesores y las escuelas frente a los resultados educativos

Uno de los beneficios más importantes que se ha asociado al sistema de elección es que éste mejora la calidad de las escuelas. En efecto, cada establecimiento tiene importantes incentivos para ofrecer un buen servicio a sus estudiantes, porque de otra forma, éstos terminarán por abandonarlo, poniéndose en riesgo su supervivencia al ser financiados – precisamente – en función de su número de alumnos. Se entiende que una escuela ofrece un buen servicio cuando garantiza buenos resultados educativos a sus estudiantes; en Chile dichos resultados son medibles a través de instrumentos bien concretos, como el Sistema de Medición de la Calidad de la educación SIMCE o la Prueba de Selección Universitaria PSU.

Esta supuesta ventaja del sistema de elección se basa en dos premisas. La primera es que las escuelas, es decir, directivos y profesores, se ven a sí mismos como responsables de los resultados educativos de sus estudiantes, se conciben como sujetos activos frente al aprendizaje y logro de sus alumnos, percibiendo que sus acciones tienen un efecto sobre ellos. La segunda premisa es que las escuelas compiten entre sí a través de mejorar su servicio (el trabajo que desarrollan) y no de seleccionar a sus estudiantes.

El sentido de este apartado es evidenciar que en el contexto chileno, ninguna de estas dos premisas se cumple. En primer lugar examinamos el pensamiento de los profesores en cuanto al grado de responsabilidad que se adjudican frente al rendimiento que alcanzan sus estudiantes, mostrando que los docentes - especialmente aquellos que trabajan con alumnos de sectores pobres – suelen explicar éste en función de las características de los propios estudiantes y de sus familias. Es decir, directivos y profesores en sectores desfavorecidos no confían en que la escuela pueda ejercer un influjo positivo sobre sus alumnos, explicando sus resultados educativos en función de sus propias características y las de sus familias. De esta forma, el pensamiento de los profesores se alinea con la explicación social / cultural sobre las diferencias de rendimiento, concluyendo que la escuela importa muy poco porque es la herencia cultural que las familias ofrecen a sus hijos lo que explica en mayor medida el rendimiento y el logro que éstos alcancen.

En segundo término analizaremos las prácticas de las escuelas en cuanto a la selección de sus alumnos. Mostraremos que éstas no son ciegas frente a su clientela, que tienen preferencias claras sobre el tipo de estudiante con el cual quisieran trabajar y que, por ello, realizan procesos de selección basados principalmente en las habilidades de niños y jóvenes. Por tanto, las escuelas otorgan la mayor relevancia a la explicación psíquica de las diferencias de aprendizaje, asumiendo que los resultados que alcanzan los alumnos dependen principalmente de sus

aptitudes, de su nivel de inteligencia, y por tanto escogen o seleccionan – siempre que les sea posible - a los estudiantes más talentosos.

2.3.1 El pensamiento de los profesores o “Con estos niños no se puede”

Diversas investigaciones muestran que las escuelas que atienden a sectores pobres explican los insuficientes resultados educativos de sus estudiantes principalmente en relación a las características de los estudiantes, su familia y el medio en el cual viven. En efecto, en estos sectores docentes y directivos consideran que sus estudiantes cuentan con escasos recursos cognitivos, sociales y afectivos para adquirir aprendizajes. Del mismo modo, la percepción que directivos y profesores tienen respecto de las familias de sus alumnos es profundamente negativa de manera que se las percibe desde sus carencias afectivas, sociales, económicas y educacionales. Se trata de familias “destruidas”, pobres, ignorantes, que representan modelos contrarios a los que la escuela busca inculcar y que sobreviven en un medio caracterizado por una alta vulnerabilidad social. Estas familias no responderían de la forma esperada a las peticiones y convocatorias que la escuela les formula lo cual lleva a concluir que éstas no se preocupan de la educación de sus hijos (Ramírez, 1999). Todo lo anterior, se conjuga de tal manera que docentes y directivos asumen que son las características de los estudiantes y sus familias lo que les impide alcanzar niveles de aprendizaje satisfactorio, estableciendo una gran distancia con la responsabilidad que les cabría respecto de ello (Filp, 1993).

El sentido de este apartado es describir el pensamiento de los profesores en cuanto al grado de responsabilidad que asumen con respecto a los resultados educativos que alcanzan sus estudiantes, evidenciando que éste es más bien bajo, sobre todo entre quienes trabajan con alumnos de sectores pobres. Para ello nos serviremos de los resultados arrojados por encuestas de opinión y estudios de tipo cualitativo.

a) Hallazgos de encuestas de opinión

La Encuesta a Actores del Sistema Educativo implementada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE muestra que tanto profesores como directores de establecimientos explican el bajo rendimiento o la repetición de sus estudiantes a partir de factores que guardan directa relación con las características de éstos o de sus familias⁶⁴. Como se observa en la Tabla II. 12 en los últimos cuatro sondeos realizados, correspondientes a los

⁶⁴ La Encuesta solicita a los entrevistados mencionar los tres factores que a su juicio resultan más importantes para explicar el fracaso escolar (bajo rendimiento y repitencia).

años 2004, 2006, 2008 y 2010, el fracaso escolar es explicado principalmente en función de la falta de apoyo de las familias y la escasa motivación que muestran los estudiantes frente a sus deberes escolares. Directores y profesores también apuntan, aunque en menor medida, a otros aspectos siempre vinculados con los alumnos: los problemas sociales de su entorno o su familia, sus dificultades económicas y su capacidad intelectual. Como contrapunto, los factores asociados directamente a la escuela y, más específicamente, a la labor de los profesores, son mencionados como causal del fracaso escolar en mucho menor medida y, en todo caso, quienes apuntan a ello en mayor proporción son los directores.

Tabla II.12. Causas de fracaso escolar (bajo rendimiento y repitencia), según Directores y Profesores Encuestas CIDE 2004 – 2010

	V Encuesta 2004		VI Encuesta 2006		VII Encuesta 2008		VIII Encuesta 2010	
	DIR.	PROF.	DIR.	PROF.	DIR.	PROF.	DIR.	PROF.
Factores asociados a los estudiantes y sus familias								
Falta de apoyo de las familias o apoderados	79,6	77,3	72,2	73,4	34,5	44,8	53,4	64,9
Falta de interés de los alumnos por los estudios (poca dedicación, baja motivación)	56,7	60,4	45,5	54,2	20,4	19,8	8,2	14,2
Problemas sociales del entorno sociocultural	40,8	41,9	29,4	30,6	5,1	9,2	6,7	5,6
Capacidad intelectual de los niños (problemas de aprendizaje)	19,3	24,3	12,8	15,8	4,7	4,9	1,0	2,3
Problemas sociales de las familias (Alcoholismo, delincuencia, drogas)	28,6	22,7	18,7	24,8	3,8	4,6	0,5	2,3
Problemas económicos de los padres	14,3	9,7	3,7	3,8	0,4	0,1	7,7	0,5
Factores asociados a la escuela								
Debilidades conceptuales y metodológicas de los docentes	18,9	9,1	35,8	17,4	14,0	1,5	11,1	2,2
Falta de dedicación de los docentes (planificación, motivación, dedicación, respeto)	6,7	7,7	17,6	9,3	5,5	0,5	0,5	0,5
Descuido por parte de los profesores (poco apoyo a los alumnos con mayores problemas)	6,7	3,3	9,1	5,1	2,1	0,4	1,0	0,4
Factores de tipo social								
Las desigualdades sociales del país o del sistema	18,9	17,5	21,4	29,5	7,7	11,9	1,0	5,7

DIR: Directores – PROF: Profesores.

Elaboración propia, en base a CIDE 2004, 2006, 2008, 2010.

Los resultados de la Encuesta 2010 fueron reagrupados estableciendo cinco categorías de factores a los cuales sería atribuible el fracaso escolar: problemas o deficiencias de los estudiantes, carencias de la enseñanza o los docentes, desigualdades sociales del país o el sistema, problemas del medio socio – económico de los estudiantes y falta de apoyo de la familia

(Ver Tabla II.13). Cuando la información se analiza desde esta óptica y además se tiene en cuenta la dependencia administrativa de los establecimientos se observa que:

- Al menos un 92% de los profesores, independiente de la dependencia administrativa del establecimiento en que se desempeñen, apuntan a los problemas de sus estudiantes como una de las tres principales causales de fracaso escolar. Se destaca que quienes mencionan este factor en mayor medida son los profesores de escuelas municipales: 98% apunta a ello para explicar el fracaso escolar.
- El segundo factor asociado al fracaso escolar para los profesores, no importando el tipo de escuela en el que trabajan, es la falta de apoyo de las familias, factor que resulta especialmente importante para los profesores de escuelas privadas subvencionadas.
- La tercera causa de fracaso escolar mencionada con mayor frecuencia por los profesores de todas las dependencias administrativas apunta a problemas del medio socio – económico de los estudiantes, siendo especialmente importante para docentes de escuelas municipales.
- Las carencias en la enseñanza o en los docentes, así como las desigualdades sociales del país o del sistema son las variables que los profesores asocian en menor medida con el fracaso escolar. Cabe destacar en ese sentido una diferencia significativa en cuanto al porcentaje de profesores que apunta a insuficiencias de la enseñanza o de los docentes en función de la dependencia administrativa: son los profesores de escuelas privadas no subvencionadas quienes mencionan este aspecto en mayor medida y los de escuelas municipales quienes se atribuyen menos responsabilidad frente al bajo rendimiento y la repetición de sus alumnos.
- Los directores de escuelas municipales atribuyen el fracaso escolar prácticamente en igual medida a tres factores: las carencias de los estudiantes, la falta de apoyo de las familias y las deficiencias de la enseñanza o de los docentes.
- Los directores de escuelas privadas subvencionadas imputan el fracaso escolar principalmente a la falta de apoyo de las familias, seguido de los problemas socio económicos del medio del que provienen los alumnos; en tercer término mencionan los problemas de los estudiantes (aunque le sigue muy de cerca las insuficiencias de los docentes).
- Los directores de escuelas privadas no subvencionadas explican el bajo rendimiento y la repetición principalmente en función de las deficiencias de los alumnos; en segundo lugar se apunta a insuficiencias de los profesores o de la enseñanza y en tercer término la falta de apoyo por parte de las familias.

Tabla II.13. Causas del fracaso escolar. Porcentaje de actores que las escogen como primera, segunda o tercera causa, Según dependencia administrativa de los establecimientos

	Docentes			Directores		
	M	PS	PNS	M	PS	PNS
Problemas o deficiencias de los estudiantes	98.4	95.1	91.5	71.1	63.7	89.5
Deficiencias de la enseñanza o los docentes	22	27.6	45.1	69.7	61.9	78.9
Desigualdades sociales del país o el sistema	20.6	17.5	25.4	23.7	17.7	21.1
Problemas del medio socio – económico de los estudiantes	75.8	72.8	64.8	65.8	76.1	31.6
Falta de apoyo de la familia	82.1	86.2	73.2	69.7	79.6	73.7

M: Municipal, PS: Privado Subvencionado, PNS: Privado No Subvencionado.

Fuente: CIDE, 2010: 55.

La escasa importancia que asigna la escuela a su propio quehacer en relación a los resultados educativos de sus alumnos se evidencia claramente cuando se consulta a directores y profesores qué elementos serían de utilidad para mejorar el sistema educativo porque dichos actores no otorgan relevancia a la evaluación de las escuelas y – menos aún – a la evaluación profesional de los docentes.

De acuerdo al Estudio de Actores Educativos desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2009) sostenedores, directores, Jefes de UTP y profesores coinciden en que para mejorar la educación en el país sería necesario perfeccionar la formación docente, aumentar los recursos de los establecimientos y reformar la gestión de éstos. Como contrapunto, cuando se consulta si la evaluación de la calidad de los establecimientos aportaría a este objetivo, se constata que quienes menos concuerdan con esta posición son los profesores: *“probablemente porque perciben que serían ellos los más afectados ya que recaería sobre ellos los bajos logros y la ‘baja calidad’ de los establecimientos, si se midiera la calidad por el aprendizaje que logran los alumnos como es actualmente”* (PUC, 2009:41). Junto a ello se observa que los profesores no otorgan a la evaluación docente un papel destacado en el mejoramiento de la educación; sólo un 33% opina que evaluarles de forma obligatoria sería de utilidad en pos de una educación de mayor calidad.

Pero, más claramente, los profesores chilenos se muestran reacios a incorporar como criterio de evaluación de su quehacer profesional el aprendizaje alcanzado por sus alumnos. De hecho, el Colegio de Profesores rechaza la idea de que la evaluación docente incorpore – como una variable más - el aprendizaje de los estudiantes planteando que éste se ve influido por un conjunto de factores; la evaluación entonces debería circunscribirse estrictamente a factores relativos a la enseñanza, pero no a sus resultados (Scherping y otros, 2005).

Finalmente, las encuestas de opinión también evidencian que los profesores no son indiferentes al nivel socioeconómico del cual proceden sus estudiantes, mostrando claras preferencias por trabajar con determinados grupos en detrimento de otros. En efecto, la Encuesta CIDE de los

años 2008 y 2010 consultó a los profesores sobre la composición socioeconómica del alumnado en dos sentidos: en primer término se solicitó estimar el porcentaje de alumnos de nivel socioeconómico bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto que existe en el curso que tienen a cargo; en segundo lugar se les pidió informar cuál es el porcentaje de estudiantes de cada uno de estos niveles que *preferiría tener para mejorar el aprendizaje de todos* (Ver Tabla II.14). Los profesores de escuelas subvencionadas, pero especialmente quienes se desempeñan en el sector municipal (que atiende preferentemente a alumnos de nivel socioeconómico bajo), disminuirían drásticamente la proporción de este tipo de estudiante en sus clases, incrementaría notablemente la de alumnos de sectores medios e incorporaría una mayor cantidad de alumnado de nivel socioeconómico alto. Los profesores de escuelas privadas no subvencionadas son los únicos que disminuirían la proporción de alumnos de nivel socioeconómico medio y medio alto, aumentando algo la proporción de estudiantes de nivel socioeconómico bajo o medio bajo.

Tabla II.14. Composición socioeconómica del alumnado: Estimación de la situación actual y proporciones preferidas de profesores, por dependencia administrativa

Dependencia	Composición socioeconómica	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio alto	Alto
Encuesta 2008						
Municipal	Actual	48,5%	28,9%	18,0%	3,3%	1,0%
	Preferida	17,7%	23,3%	36,3%	16,0%	6,4%
Privado Subvencionado	Actual	24,7%	33,1%	31,2%	8,5%	2,3%
	Preferida	13,0%	20,7%	39,8%	18,4%	7,8%
Privado No Subvencionado	Actual	,9%	2,9%	35,5%	39,0%	21,5%
	Preferida	5,3%	8,3%	29,6%	31,9%	24,6%
Encuesta 2010						
Municipal	Actual	49,6%	31,2%	15,4%	2,9%	0,9%
	Preferida	16,2%	21,7%	42,9%	13,4%	5,9%
Privado Subvencionado	Actual	35,5%	31,5%	25,3%	6,1%	1,6%
	Preferida	15,1%	21,2%	42,7%	15,1%	5,9%
Privado No Subvencionado	Actual	1,0%	5,0%	25,4%	45,5%	23,0%
	Preferida	6,4%	9,8%	31,2%	36,5%	16,1%

Fuente: CIDE, 2008, 2010.

La encuesta también informa sobre el porcentaje de profesores que desearía no tener estudiantes de los distintos estratos socioeconómicos. En este sentido interesa destacar la alta proporción de profesores que desearía no tener en su clase niños de estrato socioeconómico bajo: el 46% de los profesores desearía no tener ningún alumno proveniente de dicho nivel socioeconómico. Si los datos se observan en función de la dependencia administrativa resulta que el 41% de los profesores de escuelas municipales, el 44% de docentes de escuelas privadas subvencionadas y el 74% de profesores de escuelas privadas no subvencionadas se decanta por esta posibilidad. Los datos del año 2010 mantienen la tendencia de manera que 52% de los

profesores de escuelas municipales, 49% de los de escuelas privadas subvencionadas y 69% de los de escuelas privadas no subvencionadas reconocen que preferirían no tener estudiantes de nivel socioeconómico bajo en su curso (CIDE, 2008 y 2010).

Esto no quiere decir que los profesores deseen que sus aulas se encuentren compuestas por estudiantes de nivel socioeconómico alto, de hecho, sorprendentemente, estos alumnos son tanto o más rechazados que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo especialmente entre los profesores de escuelas municipales. El porcentaje de profesores que en el año 2008 informo desear no tener ningún estudiante de nivel social alto fue de 73% en las escuelas municipales, 63% en las privadas subvencionadas y 37% en las privadas no subvencionadas. La tendencia es prácticamente la misma para el año 2010 de manera que un 78% de los profesores de escuelas municipales, un 74% de los de escuelas privadas subvencionadas y un 44% de los de escuelas privadas no subvencionadas preferirían no tener estudiantes de estrato alto en sus cursos.

De esta forma, se constata un rechazo hacia los estudiantes que provienen de los sectores sociales extremos, especialmente entre profesores de escuelas subvencionadas (municipales o privadas); en estos casos el alumnado “ideal” proviene preferentemente de los sectores medios. La encuesta no indagó en las razones por las cuales se prefiere determinado porcentaje de alumnos por nivel socioeconómico, no obstante, los aportes de estudios cualitativos que se mencionan a continuación, iluminan (al menos en parte) este vacío, al evidenciar las percepciones de los profesores respecto de los estudiantes de sectores pobres y sus familias.

b) Hallazgos de estudios cualitativos

Otros estudios, de tipo cualitativo, confirman y profundizan la fuerte tendencia que manifiestan profesores y directivos que trabajan con estudiantes de sectores pobres, a explicar el bajo rendimiento de sus estudiantes, la repetición o el abandono en función de las características de sus familias o de sus propias carencias. Asimismo, permiten comprender por qué los profesores preferirían trabajar con una menor proporción de alumnos provenientes de sectores pobres.

Román (2003) analiza las representaciones sociales de profesores, que se desempeñan en escuelas caracterizadas por la alta vulnerabilidad social de sus estudiantes y un bajo rendimiento en el SIMCE, sobre sus estudiantes. En el ámbito de las capacidades cognitivas y expresivas estos docentes estiman que la gran mayoría de sus alumnos cuenta con condiciones iniciales desfavorables, bajo nivel de concentración y aprendizaje, así como escasa motivación a aprender, todo lo cual redundaría en una notable lentitud en la adquisición de conceptos y procedimientos. Estas características de sus estudiantes no serían modificables a través de la práctica docente, de manera que sus estudiantes siempre se encontrarán en situación de

desventaja si se les compara con otros que cuentan con una estimulación social y una familia “adecuadas”. Coherentemente, las expectativas que los docentes tienen respecto del avance que sus alumnos tendrán en el sistema escolar son bajas: piensan que muy difícilmente podrán finalizar la enseñanza secundaria⁶⁵. Se cree que los jóvenes se verán en la obligación de ingresar rápidamente al mundo laboral a fin de apoyar económicamente a sus familias, opción que se ve reforzada por su escaso interés en los estudios. Los padres de sus estudiantes son percibidos como poco interesados y comprometidos con el proceso educativo de sus hijos, con una escasa escolaridad que les inhabilita para apoyarles en su proceso educativo. De hecho, en opinión de los docentes, las familias de sus alumnos concebirían la escuela principalmente como un espacio que les permite suplir carencias materiales y obtener determinados beneficios. Asimismo, se caracterizarían por la presencia de factores de riesgo y alta vulnerabilidad social. El entorno social y comunitario también resulta ser conflictivo: *“lo que en conjunto con las características de las familias condiciona y determina una escasa estimulación y motivación hacia el aprendizaje en los niños y explica los bajos rendimientos logrados”* (Román, 2003: 126). En la misma línea, Cardemil (2006) plantea que los profesores y directivos de este tipo de escuela (alumnos con alta vulnerabilidad social y bajo rendimiento escolar) ven a sus estudiantes principalmente a través de sus debilidades sociales y familiares. Las familias son percibidas como pobres, desinteresadas en la educación de sus hijos, sin la educación necesaria para ayudarles en sus deberes escolares, ausentes de la escuela y con una fuerte tendencia a percibir ésta sólo como un espacio de apoyo y contención social. Tanto profesores como directores atribuyen el bajo rendimiento de los estudiantes principalmente a las características personales e intelectuales de los alumnos y sus familias.

⁶⁵ Los resultados de la encuesta CIDE muestran que las expectativas de logro educativo que los profesores tienen con respecto a sus estudiantes se encuentran fuertemente asociadas a la dependencia administrativa de la escuela en la cual se desempeñan. Dicho sondeo consulta a los profesores sobre el porcentaje de sus estudiantes que, en su opinión, finalizará estudios superiores. La serie para los años 2000, 2004, 2006, 2008 y 2010 indica un aumento del porcentaje de profesores que en cada tipo de establecimiento piensa que sus estudiantes finalizarán este nivel educativo. Los profesores de escuelas municipales adherían a esta opinión en un 23% en el año 2000, mientras en el 2010 esta posición representa al 53% de ellos. Asimismo, un 44% de los docentes de escuelas privadas subvencionadas pensaba que sus alumnos podrían finalizar la enseñanza terciaria, proporción que corresponde al 74% en el año 2010. Del mismo modo, un 69% de los profesores de escuelas privadas no subvencionadas opinaba que sus alumnos finalizarían dicho nivel educativo, mientras diez años después la proporción corresponde casi a la totalidad de entrevistados (94%). Ahora bien, la encuesta establece una diferencia en función del tipo de enseñanza superior, distinguiendo entre universidad e institutos profesionales o centros de de formación técnica y, cuando se tiene en cuenta esta distinción, el panorama cambia, en el sentido de que se pone en evidencia las expectativas diferenciales que tienen los profesores que atienden preferentemente a distintos sectores sociales: los estudios universitarios aparecen como el horizonte más probable de sus alumnos para el 64% de los profesores de escuelas privadas no subvencionadas, para el 23% de los de escuelas privadas subvencionadas y sólo para el 6% de los docentes de escuelas municipales.

Con el objeto de ilustrar lo anteriormente comentado, a continuación exponemos parte de los hallazgos efectuados a través de una serie de entrevistas realizadas entre abril y junio de 2003 con profesores de una escuela que atiende a sectores desfavorecidos en Santiago de Chile⁶⁶. Las entrevistas tenían por finalidad conocer las características de la relación familia – escuela, por tanto, las docentes entrevistadas hicieron referencia principalmente a las familias de sus estudiantes más que a ellos mismos. Se entrevistó a 4 profesoras jefe de 4º, 7º y 8º básico⁶⁷.

Tal como plantean Román (2003) y Cardemil (2006) las profesoras entrevistadas tienden a describir a las familias de sus estudiantes en función de sus carencias y dificultades, siendo muy escasa la alusión a recursos o potencialidades. Si bien se reconoce la presencia de algunos aspectos positivos en ciertas familias, la tendencia generalizada es a hacer alusión a sus déficits, los cuales se constatan en diferentes ámbitos: configuración familiar, recursos económicos, nivel educativo, habilidades parentales y situación psicosocial.

Una primera característica a través de la cual las profesoras caracterizan a las familias de sus alumnos alude a su *configuración*, predominando las familias “desintegradas”, “destruidas” o “mal constituidas” entendiendo por ello cualquier configuración distinta a la nuclear biparental.

“Son familias por lo general con mucho problema socioeconómico, mucha mamá jefa de hogar, mucho hacinamiento” (Profesora Jefe 8º básico)

“Aquí hay muchos problemas socioeconómicos y socioculturales, entonces ya de ahí parte todo. Por ejemplo en mi curso yo tengo una mamá que está separada y son 4 niños que tiene...” (Profesora Jefe 4º básico).

Las profesoras asumen que este es el mejor contexto de crecimiento para un niño (familia nuclear biparental), no sólo por razones psicológicas, sino porque su madre podría apoyarles con sus deberes escolares. Suponen así que en una familia nuclear biparental es el padre quien se hace cargo de la mantención de la familia y, en tanto trabaja fuera del hogar, mientras la madre permanece en éste al cuidado de los hijos.

Un segundo déficit observado en las familias de los estudiantes, es la *escasez de recursos económicos*, que incidiría negativamente en el proceso escolar de sus hijos por dos razones. Primero, no pueden proporcionarles alimentación y vestuario adecuado, así como condiciones materiales propicias para estudiar. En segundo término, tampoco podrían responder a las

⁶⁶ Las entrevistas fueron efectuadas en una escuela de la Comuna de San Ramón, vecina de la Comuna de El Bosque en que realizamos nuestro trabajo de campo. Ambas comparten el perfil socioeconómico descrito para la segunda comuna en la tercera parte de nuestro trabajo.

⁶⁷ En el Cuadro Anexo 3.16 se ofrece un diccionario de chilenismos, a fin de que el lector pueda comprender adecuadamente el sentido de los extractos de discursos de profesoras incluidos a continuación.

peticiones materiales que la escuela les formula (pago de cuotas⁶⁸ y compra de materiales para el desarrollo de clases o actividades extra programáticas).

Una tercera carencia a la cual se alude es el nivel educativo de las familias que resulta ser una variable relevante en dos sentidos. En primer término se entiende que si una familia no cuenta con suficientes recursos educativos será incapaz de apoyar a sus hijos en su proceso de aprendizaje, porque no podrá reforzar los contenidos que se abordan en la escuela. Por otra parte, la familia tampoco le otorgará a la educación la relevancia que debiera concederle, no comprenderá la importancia de su propio papel en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ni tampoco el sentido de las exigencias escolares.

“Porque tampoco lo pueden hacer, porque ellas no pueden decir “reforcemos” porque no entienden absolutamente nada lo que tu le puedes estar pasando” (Profesora Jefe, 8° básico).

“...yo creo que la falta de educación porque una persona educada sabe que tiene que venir al colegio, que tiene que preocuparse de su hijo, que tiene que ver las tareas, que tiene que escuchar a la profesora cuando le está diciendo que cometió alguna falta, algún error que ha cometido su hijo” (Profesora Jefe 7° básico).

Un cuarto ámbito en el que se observan carencias en las familias alude a sus *habilidades parentales*. Las docentes entrevistadas consideran que, de una u otra forma, las familias de sus estudiantes no son capaces de cumplir adecuadamente con los roles que les competen: apoyo escolar, entrega de cuidado y afecto, definición de límites y representación de autoridad. Las familias se mostrarían desinteresadas en los logros o dificultades escolares de sus hijos: no revisan cuadernos, no aseguran que el niño lleve los materiales necesarios, y no refuerzan en casa los contenidos abordados en la escuela. Tampoco representarían una fuente de afecto para sus hijos, puesto que en éstas primarían relaciones más bien conflictivas, violentas o instrumentales. En ese sentido, las docentes dan a entender que para los adultos de estas familias, la crianza de sus hijos representaría más bien una molestia. Junto a ello señalan que las familias no son capaces de poner límites. De esta forma, por ejemplo, las madres tienden a establecer una alianza con sus hijos frente a la existencia de algún problema o conflicto con la escuela o la profesora, de manera que no asumen la cuota de responsabilidad que éstos podrían haber tenido.

“...o sea a todos les da lo mismo si les hacemos clases o no les hacemos clases, o sea si tu dices de repente los niños se van a ir temprano porque tenemos que estar en perfeccionamiento, algunas mamás lo entiende así, pero otras mamás, “otra vez se van temprano y estas viejas se llevan perdiendo clases, y cada 15 días” (...), no por las clases que tu puedas dejar de hacer, sino porque se van temprano, y se van a ir los niñitos a la casa, a lo mejor a molestarlas, a lo mejor a interrumpirles una teleserie o algo así” (Profesora Jefe, 8° básico).

⁶⁸ Se refiere a cuotas fijadas por el Centro de Padres (de bajo monto) y que se destinan a diversos fines: compra de materiales educativos, de aseo, realización de fiestas o paseos de fin de curso, por ejemplo.

“...pero ellas no son de la onda de “ ¡cómo se te ocurre!”, ¡mira lo que hiciste, por qué lo hiciste!”. No, el niño se siente como siempre protegido, en ese sentido ellas aparecen altiro y protegen altiro. Pero... digamos lo que es onda pedagógica no, pero si tienen que defenderlo de una acusación son pero super agresivas incluso algunas y que da susto decirles algo, porque “¿y es el mío no más?, porque yo tengo entendido que otros también”... o sea... los niñitos de ellas que no se los toquen” (Profesora Jefe, 8° básico).

El quinto ámbito en el cual se observan dificultades a nivel familiar, alude a la *existencia de graves problemas psicosociales*, tales como drogadicción, alcoholismo, abuso sexual. Todas las docentes señalan que en sus respectivos cursos existe, al menos, un niño o niña que vivencia una situación familiar profundamente precaria y conflictiva.

“Tu te pones a gritar a los niños “¡oye, eres flojo!, ¡te distrajiste!, ¡no has escrito nada!” Y después cuando tu te vas enterando de los problemas... tu dices cómo están en clases estos pobres críos, cómo son capaces de levantarse y venir al colegio, cuando tienen un tremendo problema, que el abuelo, el padrastro, que un tío se los está violando, o que simplemente no tienen para comer en la casa...” (Profesora Jefe, 8° básico).

Finalmente, las familias no valorarían la educación de sus hijos como un aspecto prioritario en su vida, no le otorgan a la escuela la relevancia que deberían y esto se refleja a través de varios hechos. Uno es que no aseguran la asistencia regular de los niños a la escuela, y éstos dejan de ir por razones que consideran absolutamente irrelevantes (se quedan dormidos, salen de paseo en días de semana, hace mucho frío o está lloviendo, por ejemplo). Por otra parte, los escasos recursos económicos con que cuentan las familias no son destinados a la educación, sino que preferirían utilizarlos en actividades recreativas o en la compra de objetos innecesarios. Asimismo, todas las docentes entrevistadas coinciden en que las familias tienden a otorgarle una relevancia mucho mayor a los aspectos “festivos” de la educación de sus hijos, que al ámbito propiamente pedagógico. De esta forma, para las familias las celebraciones escolares cobran una gran importancia y es solamente en aquellas oportunidades cuando logran apoyar plenamente a sus hijos, asegurándoles los recursos para que puedan participar de la celebración y asistiendo en forma masiva a los actos de la escuela.

“...hay niños que faltan con bastante frecuencia y por cosas realmente que... por desorden del hogar diría yo, porque no están enfermos, no ha sucedido nada importante en la casa, sino porque se quedan dormidos, porque la mamá salió con él, entonces yo también les digo ustedes pueden salir sábado y domingo tienen dos días para pasear, chiquillos así que no salgan los días de semana” (Profesora Jefe, 3° básico).

“Si estamos hablando de recursos monetarios, ellos preferirían ir a comerse un asado el fin de semana, comprar cerveza, pasarlo bien, en vez que el niño...” Mamá me están pidiendo la cotona hace tanto tiempo”, “Ya, pero dile a la profe que el otro mes, que no me han pagado, que tu papá está cesante...” (Profesora Jefe, 8° básico).

“En ese aspecto son algunas mamás muy preocupadas, bien dedicadas, cuando se trata que el niñito vaya a presentarse en algo, ellas se preocupan, se las arreglan de alguna forma para que su niño se haga su traje, su disfraz, lo que sea para que, en ese aspecto... ahí colaboran” (Profesora Jefe, 4° básico).

Es posible concluir que las docentes establecen una relación causa – efecto entre las características de las familias y la clase de estudiante que un niño puede llegar a ser. Una buena familia es sinónimo de un buen estudiante; como contrapunto, una “mala” familia es entendida como la razón fundamental de un “mal” estudiante: si un niño experimenta retraso escolar, los profesores se lo explican en función de las características de su familia. Ninguna de las profesoras entrevistadas señaló como una posible causa del bajo rendimiento o la repetición variables que tuviesen alguna relación con la escuela.

“...y los buenos alumnos, todos los buenos alumnos las mamás son excelentes, hogares bien, es que se nota en todo, en los modales, en la presentación personal, en todo... y estrictas, vienen a preguntarme y saben todo lo que pasa en la sala” (Profesora Jefe, 7° básico).

“... justamente aquellos niños que uno más necesita que los apoyen, que tienen dificultades de aprendizaje, justamente esos niños son los que menos la mamá coopera o se acerca al profesor, cómo lo podría ayudar... no hay un apoyo por parte de los padres” (Profesora Jefe, 4° básico).

En conclusión, podemos constatar que tanto profesores como directivos tienden a no verse a sí mismos como responsables – en lo más mínimo – por los resultados insatisfactorios de sus estudiantes, especialmente si éstos provienen de sectores pobres. La explicación que más frecuentemente se otorga a un mal rendimiento escolar se asocia a las características de los propios alumnos y de sus familias.

Ciertamente, las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes chilenos pobres son más difíciles que las de sus pares de países industrializados (Ver comentario a Tabla II.4), con lo cual efectivamente cuentan con menos recursos para el aprendizaje y, asimismo, viven en un ambiente que facilita en menor medida la adquisición de éstos. Nuestro análisis multinivel con datos PISA ha permitido constatar, nuevamente, que el elemento que explica en mayor medida el logro alcanzado por los estudiantes es el nivel educativo y socioeconómico de sus padres. Estos son factores de alta estabilidad respecto de los cuales la escuela tiene escasa incidencia en el corto y mediano plazo. En ese sentido, es imposible desconocer que trabajar con estudiantes provenientes de sectores pobres implica un desafío mayor para los docentes y la escuela en su conjunto.

No obstante, ello no debería implicar la total desresponsabilización que tienden a asumir los docentes respecto del aprendizaje de sus estudiantes. El fatalismo al que se suelen entregar los profesores de sectores pobres en Chile subestima el margen de acción que podría tener la escuela que – como hemos visto a través de nuestro análisis multinivel – es bastante modesto, pero existe.

2.3.2 La selección de estudiantes como práctica institucionalizada de las escuelas chilenas

El sistema educativo chileno, al menos desde la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza LOCE de 1990, ha legitimado explícitamente la selección de estudiantes por parte de las escuelas, estableciendo pocas limitaciones a esta práctica. Dicha Ley consagraba la selección de estudiantes en las escuelas privadas subvencionadas, señalando que dichos procesos debían regirse por procedimientos claros y transparentes, de manera que estos establecimientos tenían completa libertad para seleccionar a sus estudiantes en función de los criterios que estimaran convenientes, ya fuesen de tipo académico o religioso, por ejemplo. Las escuelas municipales, por su parte, no estaban autorizadas a seleccionar a sus estudiantes, aunque – en la práctica – aquellos establecimientos más antiguos y prestigiosos lo hacían en función del expediente académico.

A partir del movimiento estudiantil del año 2006 (comentado en la primera parte de la tesis) se puso en tela de juicio la legitimidad y justicia de la selección de estudiantes, siendo éste uno de los puntos más álgidos del debate que se desarrolló a nivel nacional. El Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación⁶⁹ sintetiza dicho debate. La discusión se centró en las razones que justifican (o no) la selección de alumnos, estableciéndose dos escenarios en los cuales sería legítima: cuando la demanda supera la oferta de un establecimiento y cuando la escuela tiene un proyecto educativo de fuerte contenido valórico (léase religioso). Las opiniones expresadas al respecto fueron sintetizadas en tres posturas.

La primera de ellas justifica ampliamente la selección de estudiantes, advirtiendo en todo caso que un sistema de selección no debe discriminar por razones de etnia, orientación sexual, cualidades físicas, tipo de familia, conducta de los padres o el nivel socioeconómico y cultural. Junto a ello se apunta a que los procesos y criterios de selección utilizados deben ser objetivos y transparentes, destacando además la necesidad de limitar o disminuir la prácticas de selección en etapas iniciales de la escolaridad (nivel pre básico y primeros años de la enseñanza básica). Desde esta perspectiva la selección por antecedentes académicos se justifica en función de la meritocracia, adjudicándole incluso un efecto benéfico a este tipo de práctica: *“La selección no discriminatoria en razón del desempeño no contradice, sino que puede apoyar, la experiencia educativa, puesto que el aprendizaje depende fuertemente de la disposición al esfuerzo, de la*

⁶⁹ Organismo constituido a petición de la Presidenta Michelle Bachelet cuyo cometido fue elaborar recomendaciones y sugerencias para mejorar la calidad de la educación en la perspectiva de responder al conflicto social liderado por los estudiantes secundarios. Dicho Consejo estuvo conformado por académicos, representantes de estudiantes, de padres y profesores, así como de sostenedores.

capacidad para competir y de los talentos específicos de cada uno” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: 83).

Asimismo, se justifica la selección de alumnos cuando el establecimiento tiene un proyecto educativo que requiere de la adhesión irrestricta de padres y alumnos, aduciendo en tal caso al principio de libertad de enseñanza. El razonamiento es que los padres tienen derecho a escoger para sus hijos el establecimiento educativo que les parezca más adecuado en función de diversos criterios, de manera que podrían desear para sus hijos una comunidad educativa que sostenga determinados valores o estilo de vida familiar, siendo imprescindible en estos casos el apoyo y la subordinación de los estudiantes y sus familias a dichos valores. Si un alumno o su familia no se identifica con esta propuesta, el proyecto educativo de la escuela podría verse afectado negativamente: *“Esa libertad supone elegir una comunidad educacional comprometida con un proyecto determinado. En este sentido, la selección de los alumnos es una forma de preservar la capacidad del establecimiento de mantener ese compromiso. Por lo mismo, en este caso no se trataría –en conformidad a lo que se ha venido analizando- de una selección discriminatoria, sino de una selección legítima en pleno ejercicio de la libertad de enseñanza”* (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: 82). Este argumento se ha utilizado especialmente para salvaguardar la selección de alumnos por parte de escuelas religiosas, arguyendo además que los estudiantes que teniendo creencias diferentes fuesen admitidos en estas escuelas podría sentirse *“violentados por una propuesta educacional de fuerte identidad y praxis religiosa”* (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: 83).

Una segunda postura se plantea a favor de un sistema de selección ciego a la identidad y capacidades, con la única excepción de los establecimientos de excelencia que deben seleccionar a sus estudiantes en base a sus méritos académicos. De esta forma, cuando una escuela tenga más solicitudes de admisión que vacantes disponibles se deberían desarrollar procesos de selección basados en criterios transparentes y de conocimiento público, favoreciendo a estudiantes con determinadas características (por ejemplo, que pertenezcan a grupos desfavorecidos o que ya tienen hermanos en la escuela) o bien efectuando sorteos sin más. En cambio, los liceos municipales o privados acreditados por el Ministerio de Educación como de excelencia, deberían implementar procesos de selección de alumnos en base a su rendimiento, conocimientos y habilidades, haciendo públicos los criterios y mecanismos utilizados.

La tercera postura defiende la prohibición de cualquier tipo de selección de estudiantes, destacando que ningún argumento la justifica. Esta postura se basa en tres argumentos de

fondo. En primer término plantea que toda la selección – sobre todo si se realiza en etapas iniciales del ciclo educativo – genera segregación social y perjudica la cohesión social. En segundo lugar se apunta a que un sistema de subvención por alumno, que se basa en la elección de escuela por parte de las familias, es incongruente con un sistema que permite a las escuelas seleccionar a sus estudiantes. En tercer término se apunta a un criterio de justicia: todos los estudiantes deberían tener las mismas posibilidades de acceder a cualquier escuela si ésta es financiada con fondos públicos⁷⁰.

En cuanto a la selección motivada por razones religiosas, se argumenta que no es admisible tomar en cuenta las creencias cuando se hace uso de recursos públicos. Peña (2007) señala que es inadmisibles que una escuela confesional rechace a un niño por el hecho de que su familia no adhiere a los ritos y creencias que la escuela sostiene, simplemente porque eso no depende de su voluntad; por tanto, efectuar una selección en base a tal criterio equivaldría a seleccionar por origen socioeconómico o etnia. Las escuelas religiosas deberían, como mucho, solicitar a sus postulantes la adhesión a sus creencias o el respeto hacia éstas, pero no exigir una determinada confesión.

En relación a la selección por criterios académicos se plantea que, cuando se trata de niños, resulta difícil distinguir entre el mérito y las ventajas heredadas, de manera que un sistema de selección basado en tales criterios no es justo. Junto a ello, desde esta postura se argumenta que la investigación sobre el efecto de los pares evidencia que los estudiantes menos talentosos se pueden beneficiar de tener compañeros con mayores habilidades, mientras que éstos últimos no se verían perjudicados (Manzi, 2007), por lo cual se debería promover y alentar la conformación de escuelas y cursos heterogéneos. Este argumento ha sido rebatido (desde los representantes de la primera postura) evidenciando que la literatura no ha llegado a un consenso claro sobre el efecto de los pares y que, aún más, algunos estudios muestran que el beneficio que obtendrían estudiantes desaventajados al mezclarse con compañeros más hábiles es menor que el perjuicio que se ocasionaría a éstos últimos (Beyer, 2007b).

La promulgación de una nueva Ley de Educación (Ley General de Educación LEGE de 2009) que derogó la LOCE del gobierno militar, privilegió las dos primeras posturas en cuanto a la selección de estudiantes (sobre todo la primera), de manera que ésta continúa siendo aceptada y legitimada, aún cuando se haya regulado en parte su ejercicio. Esta nueva Ley establece un límite común a todos los establecimientos que reciben subvención estatal (sean municipales o

⁷⁰ La contraparte de este argumento es que si las escuelas que reciben fondos públicos son constreñidas a funcionar bajo los mismos parámetros, la unidad del sistema educativo se transforma en uniformidad, poniendo en serio riesgo la libertad de enseñanza (Beyer, 2007b).

privados) de manera que en la actualidad éstos están impedidos de utilizar criterios académicos en la selección de sus estudiantes entre kínder y sexto año básico. Pueden, no obstante, implementar esta práctica a partir del 7° año básico y asimismo pueden continuar seleccionando a sus estudiantes en función de otros criterios (por ejemplo, de su religión) con el objeto de salvaguardar la adecuada implementación de su proyecto educativo.

La ley de Subvención Escolar Preferencial en vigor desde 2008 (comentada en la primera parte de la tesis), establece que los colegios que decidan incorporarse a este sistema (que entrega una cantidad superior de subvención escolar por los alumnos categorizados como prioritarios) no pueden efectuar procesos de selección de su alumnado de ningún tipo y tampoco pueden expulsarles por un rendimiento escolar deficiente. Los establecimientos que no se acojan a este beneficio deben regirse por las regulaciones establecidas por la LEGE en materia de selección de estudiantes.

Permitir la selección de estudiantes es una característica que distingue el sistema educacional chileno de otros en los cuales también existe libre elección por parte de las familias. En España, por ejemplo, el sistema de conciertos prohíbe de forma explícita la selección de estudiantes en función de criterios académicos, religiosos, étnicos o socio - económicos, de manera que cualquier centro educativo que recibe fondos públicos para su funcionamiento se encuentra legalmente impedido de efectuar una selección de este tipo. Diversos autores han apuntado a que algunas escuelas, especialmente concertadas, ponen en juego diversos mecanismos (más o menos sutiles) para evitar escolarizar en sus aulas a ciertos grupos (Colectivo IOÉ, 1996; Calero y Bonal, 1999; Villarroya, 2000; Marchesi, 2000; Madruga, 2002; Feito, 2002; Navarro, 2004). No obstante, dichas prácticas son ilegales y pueden ser denunciadas. En Chile, en cambio, la selección de estudiantes (por motivos académicos a partir del 7° año de enseñanza básica y por razones religiosas desde el inicio del ciclo escolar) es legal.

El sentido de este apartado es poner en evidencia lo extendidas que se encuentran las prácticas de selección de alumnos en las escuelas chilenas, para lo cual recurrimos a los resultados de encuestas de opinión, estudios de tipo econométrico y a los hallazgos efectuados en este plano a través de nuestro trabajo de campo en la Comuna de El Bosque (Región Metropolitana, Santiago de Chile).

a) Hallazgos de encuestas de opinión

Algunas encuestas realizadas a nivel nacional informan sobre la frecuencia con la cual los estudiantes deben someterse a procesos de selección para ingresar a determinadas escuelas. La Encuesta a Actores del Sistema Educativo CIDE del año 2006, documenta que los padres

cuyos hijos asisten a escuelas municipales informaron en el 14.3% de los casos que debieron rendir una prueba de lenguaje o matemáticas, en el 7.6% que el niño tuvo una entrevista y en el 4.4% que quienes pasaron por una entrevista fueron ellos mismos. En el caso de padres que envían a sus hijos a escuelas privadas subvencionadas estos porcentajes se ven incrementados notablemente, de manera que un 41.3% debió rendir exámenes de lenguaje o matemáticas, en 25.7% la escuela entrevistó al niño y en un 17.6% los entrevistados fueron los padres. Los padres que envían a sus hijos a escuelas privadas sin subvención son quienes reportan los mayores porcentajes de procesos de selección: en el 55.7% sus hijos debieron rendir una prueba, en el 54% fueron entrevistados y en el 48,8% los propios padres se sometieron a una entrevista.

Los cuestionarios orientados a padres aplicados por el SIMCE también informan respecto de la extensión y características de la selección de estudiantes. Hemos tomado en consideración los datos relativos al periodo 2005 a 2008 para padres cuyos hijos se encuentran cursando el 4º básico⁷¹. Éstos debían informar sobre los antecedentes o requisitos que les fueron solicitados para que sus hijos pudiesen ingresar a la escuela, presentándose como alternativas de respuesta las siguientes: evaluación de educación pre escolar o notas de kinder o prekinder, certificado de nacimiento, certificado de matrimonio civil, certificado de notas del establecimiento anterior, certificado de bautizo y/o matrimonio por la Iglesia, el alumno debió asistir a una sesión de juego, certificado de remuneraciones, el alumno debió rendir un examen escrito o prueba de ingreso, entrevista con los padres⁷².

La Tabla II.15 muestra que los datos se mantienen bastante estables a través del tiempo, lo que concede credibilidad a la información proporcionada por los padres, aún cuando se hayan referido a un hecho que, con alta probabilidad, ocurrió cuatro o cinco años antes de responder al cuestionario. Como se observa, menos del 10% de los padres cuyos hijos asisten a escuelas

⁷¹ Aplicaciones anteriores del SIMCE formulaban de distinta forma la pregunta relativa a la selección de alumnos, en cambio estas cuatro rondas, cuyos datos tenemos a disposición, lo hacen de la misma forma, permitiendo la comparación de un año a otro.

⁷² Siguiendo a Contreras, Bustos y Sepúlveda (2007), cuyo estudio se comenta más adelante, hemos agrupado las respuestas en cuatro categorías, a saber, selección por rendimiento, selección por religión, selección por entrevista con los padres y selección por antecedentes económicos. No obstante, a nuestro entender, sería necesario efectuar algunas precisiones. La entrevista con los padres y la solicitud de un certificado de remuneraciones pueden ser requeridas por la escuela, pero no necesariamente funcionar como mecanismo de selección (podrían ser pedidos sólo como antecedentes); por tanto, sólo podemos afirmar que determinados porcentajes de establecimiento hicieron tales exigencias a sus postulantes. Algo diferente suponemos que ocurre con la solicitud de certificados que acreditan el matrimonio eclesiástico de los padres o el bautizo del niño que con certeza algo mayor podrían actuar como factores discriminantes para el caso de escuelas confesionales. A nuestro juicio, la pregunta que otorga mejores datos es la que informa si los estudiantes debieron asistir a una sesión de juego o dar un examen de admisión para ingresar a su actual escuela: si el establecimiento pone en marcha este tipo de mecanismo invirtiendo recursos humanos y financieros en su implementación, es bastante razonable pensar que su finalidad era específicamente la selección de alumnos.

municipales señalan que éstos debieron participar de una sesión de juego o dar un examen escrito para ingresar al establecimiento, actividades a las que sí tendría que someterse alrededor del 45% de los alumnos de escuelas privadas subvencionadas y del 75% de escuelas privadas no subvencionadas.

Con una frecuencia bastante menor se daría la selección por religión, siendo ésta más usual en escuelas privadas no subvencionadas. En efecto, alrededor de un 35% de los padres que envían a sus hijos a este tipo de establecimiento informa haber tenido que aportar certificados eclesiásticos, porcentaje que corresponde a menos de la mitad en el caso de las escuelas privadas subvencionadas (aproximadamente un 15% de los padres señala haber tenido que entregar este tipo de información). En las escuelas municipales la solicitud de este documento es más bien marginal.

La realización de entrevistas con los padres – probablemente utilizada para testar la afinidad de la familia con el proyecto educativo de la escuela - es muy frecuente en escuelas privadas no subvencionadas: alrededor del un 75% de los padres que envían a sus hijos a este tipo de escuela informó haber tenido que asistir a una. Los padres de alumnos que asisten a escuelas privadas subvencionadas señalan haber tenido una entrevista en alrededor del 35% de los casos, mientras quienes envían a sus hijos a escuelas municipales informan esta situación en menos del 15% de los casos.

Finalmente, el certificado de ingresos es solicitado por porcentajes pequeños de escuelas en todas las dependencias, siendo levemente superior en el caso de escuelas privadas subvencionadas. Muy probablemente las escuelas no necesitan solicitar este documento porque las propias familias se autoexcluirían de aquellos establecimientos que saben que no podrán pagar.

Tabla II.15. Porcentaje de escuelas que realizan selección de alumnos en función de diversos criterios, por dependencia administrativa

		Municipal	Privada Subvencionada	Privada No Subvencionada
Selección por rendimiento (el alumno debió asistir a una sesión de juego o dar un examen)	2005	8,8	45,8	75,9
	2006	8,7	46,3	75,6
	2007	8,6	44,8	74,9
	2008	7,9	45,8	75,4
Selección por religión (se requirió certificado de matrimonio y/o bautizo por la Iglesia)	2005	1,2	17,3	34,6
	2006	1,1	16,6	33,6
	2007	0,8	16,1	34,0
	2008	0,4	15,0	34,1
Selección por entrevista con los padres	2005	12,1	33,7	74,5
	2006	14,3	36,3	76,0
	2007	13,8	37,6	77,6
	2008	12,1	35,4	76,6
Selección por ingresos (se requirió certificado de ingresos)	2005	2,2	5,7	3,9
	2006	2,6	6,3	3,5
	2007	2,5	6,6	3,8
	2008	2,1	6,6	4,0

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE 2005 a 2008.

Independientemente de lo extendido que se encuentran los mecanismos de selección de estudiantes, la Encuesta del Centro de Estudios Públicos del año 2006 indica que ésta no se constituye como un problema para los padres que deben incorporar por primera vez a sus hijos al sistema educativo. En efecto, según este sondeo, la inmensa mayoría de los encuestados (94%) logra matricular a sus hijos en la escuela de enseñanza básica que habían escogido para ellos, mientras sólo en un 5% de los casos su solicitud de admisión fue rechazada, debiendo buscar otro establecimiento⁷³.

Finalmente, la última Encuesta CIDE (CIDE, 2010) informa sobre el grado de legitimidad que tiene la selección de alumnos entre profesores, directores y padres. Ésta consultó a los entrevistados su posición sobre la selección de estudiantes por rendimiento académico o antecedentes socioeconómicos, solicitándoles tomar partido por alguna de las siguientes opciones: mantener la prohibición de seleccionar alumnos hasta 6º básico (como estipula la Ley en vigor), ampliar dicha prohibición a todos los niveles educativos o reducir las limitaciones a dicha práctica. Como muestra la Tabla II.16 los padres se dividen a partes iguales entre quienes ampliarían las restricciones a la selección y quienes las anularían, representando una proporción menor quienes están de acuerdo con la modalidad actual. En cambio, los directores y, especialmente los profesores, se muestran más partidarios de anular las restricciones de la selección de estudiantes. De esta forma, los datos indican que la selección de alumnos cuenta

⁷³ Este hallazgo sirvió como argumento a los defensores de la selección de alumnos en el debate nacional sobre educación, al presentarlo como evidencia de que esta práctica no representa un problema para la inmensa mayoría de las familias.

con un amplio sector de adherentes que legitima este tipo de práctica y que – aún más – se muestra partidario de relajar las regulaciones en este sentido, siendo los profesores quienes casi en la mitad de los casos piensa que la prohibición de seleccionar alumnos debería reducirse o anularse.

Tabla II.16. Postura en relación a la selección de estudiantes

“En relación a la prohibición de seleccionar alumnos ¿cuál de las siguientes opciones le parece mejor para la educación chilena?”	Padres o Apoderados	Directores	Profesores
La prohibición de seleccionar hasta 6° básico debe mantenerse tal cual	19,1%	21,3%	22,2%
La prohibición de seleccionar debe extenderse a todos los niveles escolares	40,7%	36,1%	31,3%
La prohibición de seleccionar debe reducirse o anularse	40,7%	42,7%	46,4%

Fuente: CIDE, 2010: 32

Por otra parte, cuando se tiene en cuenta la dependencia administrativa de los establecimientos, se constata que son los profesores de escuelas municipales y privadas subvencionadas quienes se muestran más partidarios de derogar todas las limitaciones a la selección de estudiantes. Esta opinión representa prácticamente a la mitad de los docentes de dichos establecimientos y a un tercio de quienes se desempeñan en colegios privados no subvencionados (Ver Tabla II.17)

Tabla II.17. Profesores de las tres dependencias opinan sobre la prohibición de seleccionar alumnos (por dependencia administrativa)

	Municipal	Privado subvencionado	Privado no Subvencionado
La prohibición de seleccionar hasta 6° básico debe mantenerse tal cual	17,2%	24,5%	31,0%
La prohibición de seleccionar debe extenderse a todos los niveles escolares	35,3%	28,0%	35,2%
La prohibición de seleccionar debe reducirse o anularse	47,5%	47,5%	33,8%

Fuente: CIDE, 2010: 32

Según el Estudio de Actores Educativos (PUC, 2009) una minoría (entre 25% y 30%) de sostenedores directivos, jefes de UTP y profesores piensan que limitar la selección de alumnos hasta 6° básico puede ser de utilidad para mejorar la calidad de la educación en el país. Al tomar en consideración la dependencia administrativa, se evidencia que – al contrario de lo señalado por la Encuesta CIDE - son los actores del sector municipal quienes otorgarían mayor relevancia a esta regulación, mientras quienes la valoran en menor medida son quienes trabajan en establecimientos con bajo índice de vulnerabilidad, por tanto: *“son justamente los actores que se desempeñan en establecimiento particulares que seleccionan alumnos quienes creen en mayor proporción que no poder seleccionar alumnos hasta 6 básico no mejoraría el nivel educativo del país”* (PUC, 2009: 50).

La frecuencia con que ocurren procesos de selección en Chile puede ser analizada en perspectiva internacional a partir de los datos proporcionados por el Programa PISA; éste recoge información desde los directores consultándoles sobre la relevancia que se otorga en la admisión de estudiantes a distintos criterios⁷⁴. De acuerdo a los datos de la ronda 2006, un 33% de los alumnos chilenos asiste a escuelas en que los directores informaron que el expediente académico constituye un pre requisito, o bien que se le otorga alta importancia, para el ingreso a la escuela. En la misma situación se encuentra el 27% de los alumnos de países miembros de la OCDE (OCDE, 2008). Por su parte, PISA 2009 muestra que un 34% de los alumnos chilenos participantes en la evaluación asiste a escuelas donde siempre se tiene en consideración el expediente académico para ingresar en éstas; lo mismo ocurre con el 30% de los estudiantes pertenecientes a países miembros de la OCDE (OCDE, 2010c). En Chile, por tanto, la selección de alumnos basada en sus resultados educativos previos resultaría ser algo más frecuentes que para el promedio de los países de la OCDE.

PISA señala que el porcentaje de escuelas altamente selectivas observable en los sistemas educativos no parece asociarse con los resultados educativos mostrados por éstos. Efectivamente, en muchos países, las escuelas que informan ser más selectivas obtienen mejores resultados en comparación a otras que señalan no serlo, no obstante, la prevalencia de la selectividad en el sistema (en su conjunto) no se relaciona con el rendimiento que éste alcanza. En el plano de la equidad se advierte que los sistemas con una alta proporción de escuelas selectivas tienden a mostrar importantes diferencias en el rendimiento que alcanzan unos establecimientos y otros (OCDE, 2010c).

b) Hallazgos estudios econométricos

Diversos estudios han analizado las prácticas de selección de las escuelas chilenas, buscando caracterizarlas y dimensionar su frecuencia. Parry (1996) trabajó sobre una muestra de 50 escuelas básicas subvencionadas con fondos públicos (26 escuelas eran municipales y 24 privadas subvencionadas). El autor muestra que casi un 40% de las escuelas de la muestra (4 públicas, es decir un 15% de éstas y 15 privadas, lo que equivale al 23% de dichos establecimientos) implementan uno o varios mecanismos para seleccionar a sus estudiantes, concluyendo que se trata de una práctica bastante frecuente. La selección se llevaba a efecto principalmente a través de exámenes de entrada, requerimientos de nota mínima para postular,

⁷⁴ Los factores considerados son residencia, expediente académico, recomendaciones de la escuela anterior, compromiso de los padres con la orientación religiosa o filosófica de la escuela, interés del alumno en algún programa específico ofrecido por la escuela, preferencia que se otorga a familiares de alumnos que ya asisten al establecimiento y otros.

informes de conducta y entrevistas a los padres. Algunas escuelas no tenían mecanismos tan rígidos de selección, pero ponían en práctica otras modalidades, por ejemplo, la consideración del expediente conductual o la no aceptación de alumnos repetidores.

Todas las escuelas que aplicaban mecanismos de selección eran altamente demandadas por la población, de manera que una parte importante que los estudiantes que postulaban a éstas no eran admitidos (la tasa de aprobación de dichas escuelas era de 61% aproximadamente).

Por otra parte, las escuelas no sólo ponían barreras para la entrada de los estudiantes, sino también para su continuidad en la escuela. Por ejemplo, tenían la prerrogativa de expulsar a los estudiantes debido a un comportamiento inadecuado y, típicamente eran las escuelas privadas subvencionadas las que establecían reglas más rígidas en ese sentido. Junto a ello algunas escuelas dificultaban la entrada de algunos grupos a través de mecanismos más sutiles como no ofertar ciertos programas de apoyo (alimentación escolar o clases diferenciales). El estudio documenta que mientras todas las escuelas públicas tenían en funcionamiento los programas de apoyo mencionados, entre las privadas subvencionadas 11 implementaban el Programa de Alimentación Escolar y sólo 5 el de Educación Diferencial.

Unas pocas escuelas de la muestra eran efectivamente no selectivas y eran aquellas que trabajaban con los “coproductores” menos interesantes: estudiantes de bajo nivel socioeconómico y/o con problemas de conducta o aprendizaje. Estas escuelas usualmente tenían una matrícula inferior a su capacidad, recibían menos subvención y por tanto, no alcanzaban a financiarse, debiendo recibir aportes extraordinarios desde su municipio o su sostenedor privado para mantenerse en funcionamiento.

A través del desarrollo de varios modelos de regresión Parry muestra que la popularidad de una escuela depende del nivel socioeconómico de sus estudiantes y del puntaje SIMCE que ésta obtiene. Asimismo, plantea que las escuelas que seleccionan estudiantes no trabajan con quienes requieren de apoyos especiales (alimentación o clases diferenciales) y tienden a atraer menos niños de clases bajas. Junto a ello documenta que las escuelas que seleccionan a sus estudiantes tienen mayores probabilidades de ser privadas, encontrarse en áreas urbanas, obtener mejores puntajes SIMCE y tener estudiantes de mayor nivel socioeconómico. Finalmente se demuestra que el principal impacto de la selección de estudiantes es la obtención de mejores puntajes SIMCE. Las conclusiones del estudio ponen énfasis en que lo extendido de los mecanismos de selección y sus efectos sobre la segmentación del sistema; asimismo el autor señala que en un contexto de este tipo la elección sólo es realidad para las escuelas y no para las familias.

La investigación de Gauri (1998) se centra en descubrir los elementos que explican la asistencia de un estudiante a escuelas de alto rendimiento en el SIMCE. Para ello utiliza la base de datos SIMCE de 1992 para escuelas 4° básico y de 1994 para 2° medio. En base a esta información, clasificó a las escuelas en función del promedio que obtienen en la prueba de matemáticas en tres grupos: las que se ubican en el tercio inferior, las que se ubican en el tercio medio y las que se ubican en el tercio superior de rendimiento promedio. En cuanto a su dependencia distingue entre escuelas subvencionadas privadas y públicas (dependientes de Corporaciones o DAEM), mientras las escuelas privadas de pago conforman un grupo a parte. Junto a ello, recogió información a través de una encuesta que debía ser completada por los hogares donde hubiese niños en enseñanza primaria o secundaria hasta el año anterior.

El estudio documenta que los padres encuestados cuyos hijos asistían a escuelas de bajo rendimiento informaron que debieron rendir pruebas de ingreso en el 15,4% de los casos; los niños que asistían a escuelas de rendimiento medio debieron hacerlo en el 27,6% de los casos, mientras quienes se encontraban en escuelas de alto rendimiento se sometieron a este tipo de prueba en el 46% de los casos. Al analizar los datos desde la perspectiva de la dependencia administrativa, 17.5% de los estudiantes que asisten a una escuela municipal, 36.8% de quienes asisten a una escuela particular subvencionada y 81.8% de quienes asisten a una escuela privada de pago, debieron rendir una prueba antes de ingresar a su establecimiento.

Asimismo, a través de regresiones el autor muestra que los estudiantes que asisten a escuelas de alto rendimiento tienen mayores probabilidades de haberse sometido a una prueba de admisión para ingresar a sus escuelas.

Contreras, Bustos y Sepúlveda (2007) utilizan la base de datos SIMCE 2005 para analizar el efecto de la selección de estudiantes en los resultados que exhiben escuelas de diferente dependencia. Las prácticas de selección de alumnos son clasificadas en cuatro tipos: habilidad de los estudiantes, ingreso familiar, entrevistas con los padres y selección en función de la religión. De acuerdo a sus estimaciones, un 30% de los estudiantes que rindieron el SIMCE el año 2005 se vieron sometidos a algún tipo de proceso de selección; si se tiene en cuenta la dependencia administrativa de las escuelas, un 6% de los estudiantes que asisten a escuelas municipales y un 55% de quienes asisten a escuelas privadas subvencionadas se encontraba en esta situación. Los estudiantes de estas últimas escuelas fueron seleccionados en un 48% de los casos en función de su habilidad, en un 23% por la entrevista que la escuela realizó a sus pares, en un 20% por razones religiosas y en un 2% por la renta familiar.

Los autores muestran, además, que a medida que se incrementa el nivel socioeconómico de los estudiantes los procesos de selección son más frecuentes. Del total de estudiantes, un 7% de

quienes pertenecen al decil de ingreso más bajo enfrentaron procesos de selección, mientras los alumnos provenientes del decil más alto lo hicieron en el 65% de los casos. Esta tendencia general se observa en escuelas municipales y privadas subvencionadas, pero es en éstas donde los procesos de selección de alumnos ocurren con una frecuencia mucho mayor. De esta forma, mientras el 25% de los alumnos del decil más alto que asiste a escuelas municipales pasó por un proceso de selección, los alumnos que asisten a escuelas privadas subvencionadas y que pertenecen al mismo decil de ingresos, fueron seleccionados en un 73% de los casos. En dichas escuelas los criterios más frecuentemente aplicados para efectuar la selección eran las habilidades de los alumnos y la entrevista con los padres (mientras en las escuelas municipales el principal, y prácticamente único criterio, era la habilidad de los estudiantes).

El estudio concluye que los cuatro mecanismos de selección son utilizados preferentemente por las escuelas privadas subvencionadas, especialmente por aquellas que atienden estudiantes de los estratos socioeconómicos más altos. El criterio de selección más frecuentemente usado es la habilidad de los estudiantes que tiene un influjo muy importante sobre los resultados que obtiene la escuela.

c) Hallazgos de nuestro trabajo de campo en la Comuna de El Bosque (Santiago de Chile)

A continuación exponemos los hallazgos que, en materia de selección de alumnos, efectuamos a través de nuestro trabajo de campo en la Comuna de El Bosque (Santiago de Chile). Dicho trabajo de campo consistió en el desarrollo de entrevistas grupales con madres que enviaban a sus hijos a escuelas municipales y particular subvencionadas de la comuna. Éstas tenían por finalidad conocer las razones por las cuales las familias escogieron determinada escuela para sus hijos. Asimismo, se desarrollaron entrevistas individuales con Directores, Jefes de UTP o encargados de proceso de matrícula de los establecimientos participantes, cuyo objetivo era obtener información sobre el procedimiento que debían efectuar las familias para matricular a sus hijos en ellos. Se efectuaron en total 26 entrevistas grupales con madres (14 en escuelas municipales y 12 en escuelas privada subvencionadas) y 24 entrevistas con docentes directivos (14 en escuelas municipales y 10 en escuelas privadas subvencionadas)⁷⁵.

La mayoría de los directivos entrevistados de escuelas municipales informaron que en éstas no se realizan procesos de selección basados en criterios académicos ni conductuales⁷⁶, asimismo

⁷⁵ Mayores detalles sobre el trabajo de campo se incluyen en la tercera parte de nuestro trabajo.

⁷⁶ En tres casos se informa que si bien la escuela en la actualidad no selecciona a sus estudiantes, sí lo hacía hace 15 o 20 años atrás, cuando la tasa de natalidad era mayor y había menos escuelas en el sector, lo que repercutía en una alta demanda por parte de la población aledaña.

informaron aceptar alumnos repetidores provenientes de otras escuelas (y cuando un alumno repite de curso se le mantiene en el establecimiento). De esta forma, el procedimiento para ingresar a la escuela consistía básicamente en la presentación de una serie de documentos que las familias pueden obtener fácilmente⁷⁷.

Sin perjuicio de ello, también encontramos excepciones. Por ejemplo, en una escuela municipal se informó que se rechazaba matricular a estudiantes repetidores que provenían de otros establecimientos municipales, en el entendido de que ésta debe “hacerse cargo” de ellos y mantenerlos como parte de su alumnado. Pero encontramos otras excepciones que resultan más sorprendentes. En dos escuelas los entrevistados informaron que para ingresar era necesario que los niños postulantes cumplieran con requisitos de aprendizaje mínimos: en el caso de los primeros años de enseñanza primaria saber leer y escribir (aunque no lo hicieran bien del todo); además, cuando se trataba de alumnos de cursos superiores, una de estas escuelas requería que hubiesen adquirido conocimientos básicos en lenguaje y matemáticas. En un caso esta exigencia se explica porque los grupos de educación diferencial (en que se debería incluir a un alumno no lector en 1º o 2º básico) que funcionaban en la escuela ya no daban abasto. En el otro, no se aludió a una razón específica. Por su parte, otros dos entrevistados reconocieron que en sus escuelas se evadía la inclusión de alumnos con problemas conductuales severos. Desconocemos cuál es la dimensión que alcanzan estas prácticas (a cuántos estudiantes se rechaza efectivamente, por ejemplo) y, más aún, los mecanismos a través de los cuales esto se concretaría, puesto que las escuelas municipales básicas tienen la obligación de aceptar a todos los alumnos que requieran ser escolarizados siempre que tengan cupos disponibles.

En los demás casos, los entrevistados apuntaban a la normativa vigente cuando se les consultaba sobre prácticas de selección en sus escuelas. En ese sentido destacaban que, puesto que las escuelas privadas subvencionadas pueden seleccionar a su alumnado, la escuela municipal está llamada a hacerse cargo de educar a todos los estudiantes que lo requieran, independientemente de sus habilidades cognitivas o comportamiento. Si los niños que presentan problemas en alguna de estas áreas no son recibidos por las escuelas municipales, lo

⁷⁷ Cuando se trata de niños que ingresan a enseñanza pre básica (pre kinder o kinder) o a los primeros años de enseñanza básica (1º y 2º) se requiere su certificado de nacimiento y de vacunas. Cuando los niños provienen de escuelas especiales orientadas al tratamiento de trastornos del lenguaje y la audición se les solicita, además, un certificado que acredite que son aptos para pasar al sistema de enseñanza básica normal. En caso de alumnos algo mayores, que ya han iniciado la enseñanza básica en otras escuelas, se solicita un certificado de nacimiento y de estudios; sólo en algunas escuelas se pide – además – el informe de personalidad del alumno (que apunta entre otros elementos al comportamiento del estudiante).

más probable es que terminen desertando del sistema lo que, dado el medio social en que se encuentran insertos, implica importantes riesgos.

También hay otra razón, menos noble y más práctica, para aceptar a todos los estudiantes. La mayoría de las escuelas municipales de la comuna ha sufrido una merma notable en la cantidad de estudiantes que atiende y, por tanto, en el monto de subvención recibida por el municipio a cargo de su gestión administrativa. De acuerdo a los datos de los que disponemos (Municipalidad de El Bosque, 2009), durante el periodo 1994 – 2008 el conjunto de escuelas participantes de nuestro estudio⁷⁸ perdieron un 37% de su matrícula. Ahora bien, la disminución de alumnado es una situación que afecta a algunas escuelas más que otras, de manera que mientras algunas han perdido alrededor del 20% de su matrícula durante el periodo, en otros casos dicha pérdida supera el 35% de matrícula. La tendencia se reafirma cuando se tiene en cuenta el porcentaje de capacidad utilizada para enseñanza básica en las escuelas (para el año 2008), de manera que mientras algunas tienen un 75% de sus cupos disponibles ocupados, en otras dicho porcentaje es de alrededor del 35%. Con todo, ninguna de las escuelas municipales de la comuna (participantes o no de nuestro estudio) ocupa totalmente su capacidad; en el mejor de los casos se ha completado el 84% de los puestos escolares disponibles.

Cabe recordar que la merma de alumnado incide directamente en el monto de subvención que recibe el municipio para administrar el sistema educativo a su cargo y que esta pérdida de recursos incide no sólo en el empeoramiento de las condiciones de funcionamiento de las escuelas (escasez de material didáctico o de aseo, por ejemplo), sino que además (dependiendo de su contrato) se pone en riesgo la estabilidad laboral del personal de las escuelas. Por tanto, con el objeto de atraer más estudiantes, hacia el final del curso la mayoría de los establecimientos estudiados desarrollan una “Campaña de Matrícula”, consistente en la realización de diversas actividades orientadas a publicitar las bondades de la escuela en el barrio⁷⁹.

En el caso de las escuelas privadas subvencionadas, la mayoría de los entrevistados informó la realización de procesos de selección de alumnado, no obstante, existe una diversidad bastante

⁷⁸ El cálculo se ha efectuado en base a 12 escuelas y no 14 que es el total de escuelas participantes. Esto se explica porque en dos casos los datos de enseñanza básica se fusionan con otros niveles educativos, de manera que no es posible conocer la evolución de matrícula en dicho nivel educativo para el periodo del cual disponemos de información.

⁷⁹ Las actividades realizadas eran muchas y muy diversas: exposición de anuncios y lienzos en las fachadas, organización de puestos en las ferias libres con entrega de trípticos con información y fotografías de las escuelas (cuando ha habido mejoras recientes), trabajo de puerta a puerta para dar a conocer la escuela, salidas con carros alegóricos por el barrio, jornada de puertas abiertas con actuaciones del grupo folclórico o musical de la escuela, o bien de los talleres artísticos o deportivos que en ella se implementan, establecimiento de relaciones de alianza con jardines de infancia o consultorios del barrio (de manera que desde allí se recomiende a los padres matricular a sus hijos en la escuela).

amplia en cuanto a cómo se desarrolla el proceso y, más aún, cuáles son los criterios que se aplican para decidir la aceptación de un postulante a la escuela.

Tres de las escuelas privadas subvencionadas participantes en el estudio realizan rigurosos procesos de selección de su alumnado, tanto cuando ingresan, como para mantenerse en ellas. Sólo para iniciar el trámite de postulación, en dos casos se requiere que el alumno tenga un 5,5⁸⁰ de promedio general y, además, deben someterse a una prueba de conocimientos (dos escuelas) o de inteligencia (una escuela) que son determinantes para definir la aceptación o rechazo del alumno. Ninguno de estos establecimientos acepta a alumnos repetidores provenientes de otras escuelas y, además expulsa a quienes no son promovidos de curso o tienen mala conducta.

En todos los casos se trata de escuelas con alta demanda por parte de la población, de manera que no han experimentado pérdida de alumnado a través del tiempo y – aún más – su matrícula se ha visto incrementada.

Estas tres escuelas corresponden fielmente a lo que se entiende por una escuela selectiva, no obstante, en el caso de las otras nueve escuelas participantes de nuestra investigación, los requisitos de ingreso y permanencia – con matices – son bastante menos estrictos.

Algunas escuelas requieren también una nota mínima para poder postular o realizan una prueba de admisión, pero se diferencian del grupo anterior en que las condiciones de entrada y permanencia son menos rígidas, de manera que – por ejemplo - las pruebas de admisión, finalmente, no son determinantes para decidir el ingreso del alumno. Es así como una de las directoras entrevistadas señaló que cuando un alumno no obtenía un buen resultado en la prueba, pero su familia manifestaba un claro interés por matricularlo allí (adquiriendo el compromiso de ayudarlo a mejorar su rendimiento y exigir una buena conducta) se le aceptaba. En otros casos, se aplica una prueba sólo cuando se tienen dudas respecto de la capacidad intelectual del niño (rechazando su ingreso en caso de que su nivel de inteligencia sea inferior a normal – lento), mientras en otros la supuesta prueba de admisión sólo tiene fines de diagnóstico y no de selección.

Otras escuelas utilizan una entrevista con el alumno y su apoderado como el principal medio para decidir su ingreso a la escuela, evaluando a través de ella fundamentalmente el comportamiento del postulante. Por ejemplo, una de las directoras entrevistadas interpretaba el hecho de que los entrevistados se pelearan entre sí como un signo irrefutable de conflictividad, negándosele el ingreso a la escuela por ese motivo.

⁸⁰ En Chile la escala de calificaciones va de 1 a 7. Un promedio de 5.5 podría ser catalogado como “aceptable”.

Salvo las tres escuelas descritas como más selectivas, las demás suelen aceptar con condiciones más o menos estrictas a alumnos repetidores provenientes de otras escuelas; en varios casos se les solicita firmar a los padres y al alumno un compromiso por mejorar los resultados escolares con la amenaza de no renovar la matrícula si el alumno vuelve a obtener un rendimiento insatisfactorio. Asimismo, los alumnos que no son promovidos de curso, tampoco son expulsados; ésta medida se reserva para alumnos que representan casos extremos de mal comportamiento.

Varias de estas escuelas informaron haber experimentado una pérdida de matrícula a través del tiempo, debiendo realizar también ellas actividades de “marketing” (muy similares a las efectuadas por las escuelas municipales) para atraer estudiantes. Por tanto, es altamente probable que la mayor o menor severidad de los procesos de selección para ingresar y permanecer en una determinada escuela tenga directa relación con su situación financiera, es decir, con el monto de subvención por estudiante que deben allegar para funcionar.

Por otra parte, las entrevistas efectuadas con madres nos permiten afirmar que los procesos de selección de estudiantes son aceptados sin mayores inconvenientes por quienes envían a sus hijos a escuelas privadas subvencionadas, aún cuando duden de su efectiva rigurosidad, lo que ocurre cuando se enteran de la admisión (o re admisión) de alumnos con mala conducta. Junto a ello – independientemente de la dependencia administrativa de la escuela de sus hijos – las madres entrevistadas valoran, esperan y (en algunos casos) exigen que la escuela expulse a los estudiantes de mal comportamiento, no así a quienes tienen un rendimiento escolar deficiente. En efecto, tal como veremos en la tercera parte de nuestro trabajo, la presencia de alumnos disruptivos es ampliamente rechazada (poniendo en cuestión la calidad misma de la escuela) de manera que la expulsión de *“las manzanas podridas”* o *“los malos elementos”* cuenta con un apoyo irrestricto por parte de las familias (cuyos hijos no presentan este problema).

2.4 Conclusiones de la Segunda Parte

A partir del Informe Coleman la sociología de la educación viene probando desde hace más de cuatro décadas que el rendimiento que los estudiantes alcanzan se encuentra determinado en gran parte por sus condiciones de partida y que las características de las escuelas a las que se asiste no inciden, sino en muy modesta medida, en los resultados que se obtiene. Este “pesimista” planteamiento ha servido de acicate para el desarrollo de programas de investigación y políticas educativas que – desde la derecha y la izquierda - buscan probar que la escuela sí importa y que ésta sí puede hacer una diferencia.

El programa neoliberal aplicado en Chile asume que la escuela tiene una influencia notable sobre el rendimiento de sus estudiantes; de ahí el hincapié que hace en que los padres elijan: ellos escogerán las mejores escuelas, sus hijos alcanzarán mejores resultados educativos en ellas y el sistema en su conjunto verá incrementada su calidad. Desde esta perspectiva se resta importancia al efecto que podrían tener en el rendimiento escolar las características de partida de los estudiantes, su entorno socioeconómico y cultural de origen, porque el factor que se concibe como más relevante es la escuela.

Desde concepciones más cercanas a la “izquierda”, por el contrario, se otorga gran relevancia a las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes, en la medida que se entiende que sus aprendizajes y experiencia escolar en general dependen principalmente de los recursos – materiales y simbólicos – que sus familias hayan podido poner a su disposición. Prevalece desde este punto de vista la idea de que la escuela está llamada a compensar el efecto de la familia, ofreciendo más oportunidades y recursos a quienes menos los han tenido. De ahí que las políticas provenientes de esta línea de pensamiento se centren en proporcionar mayores recursos a las escuelas (o a sus estudiantes a través de ellas).

Desde el programa neoliberal el aprendizaje se concibe en estrecha relación con la escuela a la que se asiste, en cambio desde concepciones más de izquierdas éste se asocia fuertemente a las condiciones del entorno socioeconómico de origen. Ninguna de ellas otorga un rol preponderante a las habilidades o aptitudes de los estudiantes como un factor clave en los resultados educativos. La primera porque centra su interés en la escuela y concibe a las aptitudes como independientes de las condiciones familiares, la segunda porque – al contrario – asume que dichas condiciones familiares determinan las habilidades de los estudiantes (de ahí que sería necesario compensar a los estudiantes de sectores más desfavorecidos).

En Chile, a partir de la instauración de los gobiernos democráticos en 1990, han convivido ambos tipos de política; en efecto, la reforma educativa de los '90 así como una serie de programas orientados a sectores desfavorecidos implementados posteriormente, han sido desarrollados en el marco del sistema de financiamiento y gestión impuesto por el gobierno militar vigente desde la década de los '80.

En este capítulo hemos mostrado que en Chile el entorno socioeconómico de los estudiantes tiene un mayor impacto sobre los resultados alcanzados que las características de las escuelas a las cuales éstos asisten. Los establecimientos educativos inciden en menor medida sobre los resultados educativos y lo hacen principalmente a través de tres variables: las actividades extraprogramáticas que ofrecen a sus alumnos, la selección de estudiantes en función de su expediente académico y el estatus socioeconómico medio de su alumnado. Ni la competencia

entre escuelas, ni la provisión del servicio educativo por parte de privados, ni un mayor grado de autonomía de las escuelas, todas políticas defendidas desde el programa neoliberal, aparecen como significativas para el caso chileno; tampoco lo son los recursos educativos, elemento al que se ha prestó mucha atención a través de la reforma educativa llevada a efecto por los gobiernos de centro – izquierda en la década de los '90.

Por otra parte, hemos mostrado que los profesores chilenos tienden a no responsabilizarse por los aprendizajes de sus estudiantes ya que, especialmente quienes trabajan con alumnos de sectores socioeconómicos de nivel bajo, explican los rendimientos educativos insatisfactorios principalmente en función de las características de sus alumnos, y más aún, de sus familias. Es decir, pareciera como si éstos se encontraran muy enterados de los hechos establecidos por la sociología de la educación, comportándose en consecuencia, es *decir “con estos niños no se puede”*.

Junto a ello hemos evidenciado que las escuelas también actúan como si fuesen concientes de la escasa influencia que tienen sobre el rendimiento de sus estudiantes, confían poco en sus posibilidades de mejorar los resultados educativos de los alumnos y, por eso, en vez de trabajar por ofrecer un mejor servicio (como prevé la teoría neoliberal), siempre que les sea posible, seleccionan a sus estudiantes. Aquí cabe destacar que, de acuerdo a nuestro análisis con datos PISA, la selección de alumnos es una política que sí marca una diferencia en los resultados que exhiben las escuelas, como ya hemos dicho es una de las pocas variables asociadas a los establecimientos que resulta impactar de forma relevante en el rendimiento. Ahora bien, las escuelas seleccionan a sus estudiantes no en función de su entorno socioeconómico, sino principalmente en base a sus habilidades medidas a través de su expediente académico previo, las recomendaciones de su antigua escuela o las pruebas a las que les someten para decidir su aceptación. De esta forma, mientras los profesores piensan “como sociólogos” al adjudicarle gran relevancia al entorno de origen de los estudiantes, las escuelas terminan fiándose más de las explicaciones psíquicas sobre el rendimiento educativo, por lo cual seleccionan a su alumnado en base a sus habilidades. A través de esta prácticas las escuelas privilegian este aspecto de sus estudiantes, independientemente de la familia de la que provienen y de su propia eventual influencia.

3 Tercera Parte: La elección de escuela por parte de las familias ¿calidad ante todo?

El sistema de subvención por estudiante a través del cual se financia el sistema educativo chileno, se basa en varios supuestos respecto a cómo eligen las familias la escuela de sus hijos. En primer término, se supone que todas las familias escogen establecimiento más o menos de igual forma, sin grandes limitaciones en cuanto a su situación económica, la distancia que existe entre el hogar y las escuelas disponibles o la información con que cuentan para decidir. En segundo lugar, se supone que el criterio que las familias privilegiarán en su elección es la calidad por sobre otro tipo de razones como la cercanía, la infraestructura, los beneficios que la escuela les ofrezca o el tipo de alumnado que asista a ella. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE fue creado, precisamente, para que las familias pudiesen tomar decisiones informadas, de manera que – en teoría – ésta debiera ser la fuente privilegiada para recoger información que permita elegir a qué escuela enviar a los hijos.

A pesar de la instauración del sistema de financiamiento compartido y de lo extendidas que se encuentran las prácticas de selección de estudiantes, especialmente en escuelas privadas, la ideología neoliberal parece asumir que las familias pueden escoger la escuela de sus hijos relativamente libres de constricciones, porque lo que tendrían que hacer es informarse y escoger la mejor a su alcance.

Por otra parte, algunos críticos de las políticas de libre elección han advertido que existe una fuerte asociación entre los criterios utilizados por las familias y las características socioeconómicas y culturales de éstas. Aquellas con las mejores condiciones tenderán a escoger en función de la calidad, mientras los sectores pobres – por diversas razones – no elegirán, sino que se limitarán a enviar a sus hijos a la escuela más cercana o la que les proporcione algún tipo de apoyo; para estos grupos la calidad no sería un criterio relevante a la hora de la elección. Por tanto, las familias que cuentan con mayores recursos sí se podrán beneficiar de este tipo de política, al contar con las herramientas necesarias para hacer buenas elecciones en base a criterios objetivos, en cambio, los sectores carenciados no sacarán ningún partido de éste; al contrario.

Desde ambas perspectivas – más o menos claramente – se establece un nexo entre los criterios de elección utilizados por las familias y los resultados educativos. Desde la propuesta neoliberal, todas las familias elegirán en función de la calidad, optando así por mejores escuelas que lograrán que sus hijos obtengan, a su vez, mejores resultados. Desde la segunda óptica, sólo

las familias más privilegiadas escogerán en base a calidad, accediendo a las mejores escuelas y recibiendo los beneficios asociados a ello.

El objetivo de esta tercera parte es analizar si – efectivamente – la elección de escuela ocurre de la forma prevista desde la teoría neoliberal: ¿todas las familias eligen escuela de igual forma?, ¿escogen de forma relativamente libre?, ¿optan por determinada escuela en función de su calidad?, ¿utilizan el SIMCE como fuente privilegiada para informarse sobre la calidad de la escuela?, ¿existe alguna relación entre los criterios de elección usados por las familias y los resultados educativos?.

Hemos optado por estudiar este fenómeno específicamente en sectores pobres en la medida que una de las promesas originales del sistema era ampliar las posibilidades de elección de todas las familias y, especialmente, de las pertenecientes a grupos carenciados al ofrecerles la posibilidad de acceder a establecimientos privados (recordemos que hasta 1993 las escuelas privadas subvencionadas debían prestar sus servicios de forma gratuita). Una segunda razón para estudiar este grupo se relaciona con la pérdida de estudiantes que ha sufrido el sector municipal en el curso de los últimos años. Tal como mostramos en la Primera Parte de nuestro trabajo, las escuelas de esta dependencia han atendido preferentemente a estudiantes de escasos recursos económicos y éstos – al igual que los alumnos de niveles socioeconómicos más acomodados – han abandonado de forma creciente la escuela municipal, resultando de gran interés aportar elementos que permitan comprender esta tendencia.

Esta Tercera Parte de nuestro trabajo se organiza de la siguiente forma.

En un primer apartado, damos cuenta de la literatura chilena sobre el tema distinguiendo entre encuestas de opinión, estudios econométricos e investigaciones de tipo sociológico o antropológico.

En un segundo apartado presentamos los resultados de nuestro trabajo de campo en Chile. Éste consistió en el desarrollo de entrevistas grupales con madres en un total de 26 escuelas (municipales y privadas subvencionadas) ubicadas en la Comuna de El Bosque (Región Metropolitana). Los resultados obtenidos por medio de las entrevistas son complementados de dos formas. En primer término, a través de éstas fue posible entrever que el cambio de escuela era bastante frecuente entre los estudiantes, sobre todo los primeros años de escolarización. Con el objeto de comprobar y dimensionar esta tendencia hemos incorporado un análisis con datos provenientes del Registro de Estudiantes de Chile RECH para los establecimientos participantes de nuestro estudio, dibujando así un panorama sobre el tema para el periodo 2002 – 2007. En segundo lugar, y con el objeto de establecer si las madres entrevistadas en la comuna de El Bosque presentan alguna peculiaridad en su proceso de elección de escuela,

establecimos algunos puntos de comparación entre sus discursos y el de madres andaluzas, recogido a través de una investigación de nuestra autoría realizada entre 2008 y 2009.

En un tercer apartado abordamos la asociación que existe entre criterios de elección utilizados por las familias y los resultados educativos obtenidos por las escuelas y los estudiantes. Para ello hemos recurrido a la base de datos del SIMCE 2006 cuyo cuestionario de padres consultó sobre las razones de la elección de escuela.

Esta tercera parte de nuestra tesis se cierra con un conjunto de conclusiones a través de las cuales se pone en evidencia que la elección de escuela funciona de forma muy diferente a la prevista tanto por la propuesta neoliberal como por los detractores de la política de libre elección.

3.1 Revisión de la literatura sobre elección de escuela en Chile

Un sistema de subvención a la demanda como el implementado en Chile se sostiene en una serie de supuestos tales como: que las familias tienen acceso a la información y saben usarla, que todos los padres están en igualdad de condiciones para ejercer su derecho a elección y que la elección se efectúa libremente y sin constricciones (como la distancia o el dinero). El sistema sienta sus bases en el comportamiento de la demanda, no obstante y a pesar de ello, la investigación le ha dedicado mucho menos atención que al estudio de la oferta (escuelas y sostenedores). Asimismo y tal como ha sucedido en este último campo, los escasos estudios que apuntan al análisis del comportamiento de las familias provienen preferentemente de la economía, siendo mucho menos frecuentes aportes desde otras disciplinas. Tanto así que podríamos hablar de un vacío, que se ha llenado en parte con una investigación bastante reciente (Raczinsky, 2010) y algunos aportes previos (Navarro, 2004; Córdoba, 2006).

En primer lugar, daremos cuenta de los resultados que algunas encuestas de opinión evidencian sobre nuestro tema de interés, en segundo término revisamos la literatura proveniente desde la economía y, para cerrar el apartado, comentamos los resultados de investigaciones de corte sociológico o antropológico.

a) Encuestas de Opinión

Tenemos noticia de tres encuestas a través de las cuales se ha recogido de forma detallada información sobre nuestro tema de estudio. Una primera fuente de información la representan los cuestionarios dirigidos a padres aplicados por el SIMCE a cargo del Ministerio de Educación; la segunda es la Encuesta a Actores del sistema educativo llevada a cabo en varios años por el

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE y la tercera es la Encuesta del Centro de Estudios Públicos CEP de los años 2006 y 2011⁸¹. Incluimos, además, los aportes de la Encuesta UNESCO / PUC /MORI (2009) que no aborda específicamente la elección de escuela, pero cuyos hallazgos iluminan nuestro tema de estudio.

Criterios utilizados en la elección de escuela

El análisis de los cuestionarios SIMCE para los años 2000, 2005 y 2006⁸² muestra que el criterio que los padres informan haber tomado en consideración con mayor frecuencia para elegir la escuela de sus hijos es la cercanía con el hogar. A éste le siguen otros, como el hecho de que otros familiares han estudiado en el establecimiento anteriormente, que el costo está de acuerdo a las posibilidades de la familia, el prestigio de la escuela o el que cuenta con buenos profesores. Ahora bien, los padres difieren en la importancia que le otorgan a distintos criterios de elección en función de su nivel educativo. En efecto, hemos analizado los motivos que tuvieron en cuenta las madres encuestadas en tales rondas, teniendo en consideración su nivel educativo. Como ya hemos adelantado, la cercanía aparece como uno de los criterios más frecuentemente mencionados en todos los grupos, mientras otros difieren en uno y otro caso. De esta forma, las madres de nivel educativo igual o inferior al secundario incompleto privilegian – además de dicho criterio – otras razones como el costo, un buen profesorado o el que otros miembros de la familia estudiaron en el mismo establecimiento con anterioridad. Las madres con nivel educativo medio completo o superior toman en cuenta, junto a la cercanía, el prestigio de la escuela, adquiriendo relevancia en el caso del último grupo que la escuela proporcione a sus estudiantes formación en valores (Ver Tablas Anexo 3.1, 3.2 y 3.3). Junto a ello, las respuestas de las madres encuestadas en las tres rondas muestran que el rendimiento que la escuela alcanzan en el SIMCE no es de ninguna manera uno de los criterios tomados en consideración con mayor frecuencia en el proceso de elección. Si consideramos los datos del año 2000 y 2006 en que se consultó sobre las tres razones más importantes para elegir la escuela (en 2005 se preguntó por la más relevante) se observa que en 2000 sólo un 7% de las encuestadas apuntó a los resultados SIMCE, porcentaje que en 2006 corresponde a corresponde al 4% del total de respuestas.

⁸¹ La Encuesta CEP de 2006 tuvo como foco el tema de educación. Varias de las preguntas efectuadas en esa oportunidad, pero no todas, volvieron a ser testeadas en 2011, de manera que en caso de existir, damos cuenta del dato más reciente.

⁸² El SIMCE 2000 evaluó a estudiantes de 8° básico, mientras los de las rondas 2005 y 2006 midieron a alumnos de 4° básico. El cuestionario de padres del SIMCE 2002 (aplicado a estudiantes de 4° básico) también introdujo una pregunta sobre las razones de la elección, no obstante, la codificación de las respuestas en la base de datos original dificulta su utilización; por tanto, hemos optado por no considerarlos en nuestro análisis.

La encuesta del Centro de Estudios Públicos CEP (2011) también exploró en los elementos que los padres valorarían como más importantes a la hora de escoger una escuela, apareciendo como los tres más relevantes la calidad de la instrucción educativa (50%), la formación ética y de hábitos (50%) y la disciplina de la escuela (46%). Según esta medición, un 22% de los encuestados incluye dentro de las tres razones más relevantes en la elección la cercanía con el hogar y sólo un 11% tendría en cuenta el puntaje que la escuela obtiene en el SIMCE.

La Encuesta a Actores del Sistema Educativo (CIDE, 2000, 2006, 2008 y 2010) mostraría un panorama diferente sobre este último punto ya que, según este instrumento, una mayoría de padres atribuiría mucha importancia a los resultados SIMCE. Es más el porcentaje de padres que otorga gran relevancia a este factor se iría incrementando con el paso del tiempo de manera que si en el año 2000 un 47% informaba darle mucha importancia en la elección de escuela, dicho porcentaje se elevaba al 56% en el año 2008 y al 68% en el año 2010. Con todo, existirían diferencias en función del tipo de escuela que se escoge para los hijos, de manera que sería especialmente alta para padres de escuelas municipales y privadas subvencionadas (59.3% de quienes envían a sus hijos a escuelas de la primera dependencia y el 61.2% de quienes los envían a escuelas de la segunda manifiestan esta opinión) siendo algo menos relevante para quienes envían a sus hijos a escuelas privadas no subvencionadas (37.4%) (CIDE, 2006).

La importancia que los padres otorgan a la composición social del establecimiento no se constituye como uno de los criterios más frecuentemente mencionados por ellos en la elección de escuela. Según la Encuesta CEP de 2011 un 20% de los encuestados menciona dentro de las tres razones más relevantes el ambiente de las familias del colegio. En los cuestionarios SIMCE dirigidos a los padres, este criterio se posiciona, en términos generales, más bien dentro de los menos mencionados. En el año 2000, sólo un 6,5% de los padres señaló dentro de las tres razones más importantes en su elección el buen nivel sociocultural del alumnado de la escuela, observándose una diferencia notable en función de la dependencia administrativa del colegio escogido: 3,5%, 9,2% y 17% de los padres de escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas respectivamente mencionan este criterio dentro de los tres más relevantes. En el año 2005, prácticamente nadie (0,6% del total) informó que la principal razón de su elección hubiese sido el buen nivel socioeconómico y cultural del alumnado, no observándose esta vez diferencias notables en función de la dependencia administrativa del establecimiento al cual asisten los hijos. Por su parte, la Encuesta CEP 2006 consultó a los padres sobre la composición social que les parecería más adecuada en una escuela para sus hijos. La mayoría (70.4%) de los encuestados desea que éstos asistan a un establecimiento donde el nivel socioeconómico de sus compañeros sea parejo y parecido al

suyo, mientras un 25% preferiría que sus hijos asistiesen a una escuela con estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos.

Los resultados de algunas encuestas indicarían que las preferencias de las familias podrían explicar la pérdida de matrícula que ha sufrido la escuela municipal, al constatar que éstas privilegiarían - por diversas razones - el sector privado subvencionado. En efecto, la Encuesta CEP (2006 y 2011) consultó a los padres si a igualdad de distancia y costos optarían por una escuela municipal o particular subvencionada; los resultados son presentados para varios años, contemplando el periodo 1996 – 2011. La tendencia es que las familias escogerían – crecientemente - escuelas privadas subvencionadas: en 1996 un 59% de los entrevistados se decantaría por un establecimiento de esta dependencia y un 35% por uno municipal; para 2011 los datos corresponden a 70% y 24% respectivamente.

Entre quienes optarían por escuelas municipales las tres razones más importantes que justifican su elección son el deseo de que sus hijos se eduquen con niños de diversos ambientes y realidades familiares (45%), le agrada la idea de una escuela pública (33%) y tiene la impresión de que los colegios particular subvencionados son un negocio (33%). Por su parte, quienes se decantarían por las escuelas privadas subvencionadas mencionan como criterios de elección más significativos el hecho de que en éstas existiría mayor orden y disciplina (66%), la calidad educativa de estas escuelas sería superior (65%) y también contarían con una mejor infraestructura (32%) (CEP, 2011).

A partir de los resultados arrojados por la Encuesta UNESCO /PUC / MORI⁸³, Lagos (2010) plantea que es esperable que las familias de clase media baja tiendan a escoger escuelas privadas subvencionadas con el objeto de distinguirse de la clase baja que envía a sus hijos a la escuela municipal. Efectivamente, la interpretación que Lagos (2010) hace de los datos de esta encuesta destaca la existencia de una fuerte necesidad aspiracional de la sociedad chilena de salir de la clase baja para ubicarse en el estrato medio – bajo. Para Lagos (2010), esta necesidad aspiracional explicaría el abandono de la escuela municipal y la opción por la escuela privada subvencionada entre la clase media baja chilena: *“La clase media baja, por tanto, que representa el 40% de la población del país, intentará salir de esa clase para ingresar a aquél que en promedio es percibido más arriba en la escala de valoración por la sociedad: la educación particular pagada”* (Lagos, 2010:288).

⁸³ Esta encuesta consulta el monto de ingresos que se percibe y así también la clase social a la que se adscribe el encuestado. La reflexión de Lagos proviene de la puesta en relación de ambos datos para los sectores más pobres, en que encuestados con un nivel de ingresos sólo un poco superior se ven a si mismos como pertenecientes a la clase media baja, pero no a la clase baja.

Nivel de satisfacción

Según los datos proporcionados por el Cuestionario de Padres del SIMCE para los años 2000, 2002, 2005 y 2006 la inmensa mayoría se muestra satisfecho o muy satisfecho con la escuela a la que asiste su hijo o con la calidad de la educación que éste le proporciona, representando esta opinión a más del 70% de los padres en casi todos los años mencionados (a excepción del año 2000 en que corresponde a un 68% Ver Tablas Anexo 3.4 a 3.8). No obstante, los datos también muestran que el nivel de satisfacción varía en función de la dependencia administrativa de la escuela: es menor en el sector municipal, algo mayor en el privado subvencionado, siendo los padres que escogen escuelas privadas no subvencionadas quienes muestran los mayores niveles de satisfacción. A modo de ejemplo revisemos los datos del SIMCE 2006: un 68% de los padres que envían a escuelas municipales dice sentirse satisfecho o muy satisfecho con la calidad de la enseñanza que ésta proporciona, el porcentaje se incrementa al 79% en el caso de los padres que tienen a sus hijos en escuelas privadas subvencionadas y al 83% entre quienes los envían a escuelas privadas no subvencionadas.

Este panorama de satisfacción generalizado se ve refrendado por los resultados de las Encuesta CIDE (2006 y 2008), CEP (2006) y UNESCO / PUC/ MORI 2009 (Lagos, 2010). La primera fuente documenta, para el año 2006, que el 66.5% de los padres encuestados valora la enseñanza que recibe su hijo como muy buena o buena (un 29.8% la califica como regular y el 3.8% la considera mala); mientras el año 2008 un 72% califica como excelente o buena la enseñanza en el establecimiento educacional de su hijo (considerándola regular el 25% y mala el 2,8%). La segunda fuente (CEP, 2006) indica que un 54.7% de los encuestados manifiesta estar tan satisfecho como esperaba de la escuela de su hijo, mientras un 20.4% señala sentirse más satisfecho de lo que esperaba; un 23.7% señala estar menos satisfecho de lo que esperaba. El estudio UNESCO / PUC / MORI (2009) muestra que la inmensa mayoría de los padres, en todas las dependencias administrativas, considera que la escuela a la que asiste su hijo es buena, aunque la proporción de padres que manifiesta esta opinión es mayor en el sector privado subvencionado que en el municipal y mayor en el privado no subvencionado que en el subvencionado. De esta forma, 74% de los padres de escuelas municipales valoran como buena la escuela de su hijo, porcentaje que corresponde al 88% en el caso de quienes envían a su hijo a establecimientos privados subvencionados y a 93% entre quienes tienen a su hijo en escuelas privadas no subvencionadas. No obstante, cuando este mismo instrumento consulta a los padres su valoración por el *tipo de escuela a la que envía a su hijo*, aludiendo entonces a las escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas en general, el panorama cambia en contra del sector municipal: sólo un 45% de los padres que envía a su hijo

a este tipo de escuela valora como “buenos” a los establecimientos de esta dependencia (mientras el 81% de los que tienen a su hijos en una escuela privada subvencionada clasifica éstas, en general, como buenas, valoración que da el 95% de quienes optan por enseñanza privada no subvencionada a las escuelas de esta dependencia). Lagos (2010) explica este resultado señalando que a partir del movimiento estudiantil de 2006 se instaló una percepción colectiva negativa sobre la calidad de la educación que recibe la mayoría de la población, existiendo prácticamente un consenso respecto de lo deficitario de la enseñanza pública; esto vendría a explicar el hecho de que la mayoría de quienes envían a sus hijos a escuelas municipales considera que los establecimientos de esta dependencia no son buenos.

Cambio de escuela

A pesar de que – como hemos apuntado – la mayoría de los padres dice sentirse satisfecho con la escuela que ha escogido para sus hijos o con la educación que éste recibe, el cambio de centro parece ser algo relativamente frecuente en el caso chileno.

En primer término, y en el plano de las opiniones, la Encuesta CIDE 2006 consulta a los padres si cambiarían de escuela, un 34% informa que no lo haría, pero un 35% sí optaría por un cambio (con mayor o menor certeza), mientras el 28% restante no tiene definida su posición al respecto. Al analizar los hallazgos en función de la dependencia del establecimiento en que se encuentran los hijos, no se constatan diferencias notables.

En segundo lugar, y en el nivel de los comportamientos, la Encuesta CEP (2011) consultó si en los últimos 2 años el encuestado (o algún familiar cercano) ha cambiado a sus hijos de escuela; los datos muestran que un 21% de los entrevistados lo habría hecho.

Asimismo, los cuestionarios de padres aplicados por el SIMCE permiten efectuar una aproximación al fenómeno de cambio de centro, constatándose que éste tiene cierta presencia. El Cuestionario de Padres 2000 (8° básico) incluyó una pregunta sobre *cuántos años llevaba el estudiante en su actual escuela*. Lamentablemente en la cuarta parte de los casos esta información aparece como perdida; a pesar de ello hemos considerado de utilidad incluir nuestro análisis con el propósito de hacernos una idea sobre este fenómeno. De acuerdo a éste un 39% de los estudiantes habría cursado toda la enseñanza básica en su misma escuela (incluyendo a quienes, supuestamente han cursado enseñanza pre básica en el mismo establecimiento), mientras un porcentaje levemente inferior (36%) se habría cambiado al menos una vez de establecimiento durante la enseñanza básica (Ver Tabla Anexo 3.9). Si se tiene en consideración la dependencia administrativa de las escuelas, la situación no parece diferir en gran medida en un caso y otro.

Por tanto, la estimación más conservadora que podemos hacer es que aproximadamente un tercio de los estudiantes se cambia de escuela (al menos una vez) durante la enseñanza básica. El cuestionario de Padres del SIMCE 2007 consultó desde *qué curso* los estudiantes se encuentran en la escuela (cursaban en ese momento 4º básico) nuestro análisis muestra que un 49% de los alumnos ha cursado la enseñanza prebásica y básica en el mismo establecimiento, mientras un 28% se habría incorporado en 2º, 3º o 4º básico⁸⁴ (Ver Tabla Anexo 3.10). Al tener en consideración la dependencia administrativa del establecimiento, se constata que son los alumnos que asisten a escuelas privadas no subvencionadas quienes en mayor medida han estado escolarizados en el mismo establecimiento todo el periodo (63%), mientras los que asisten a escuelas privadas subvencionadas son quienes en menor proporción habrían permanecido en la misma escuela (45%); los alumnos de escuelas municipales muestran una estabilidad algo mayor que estos últimos, pero considerablemente menor a los de establecimientos privados no subvencionados (52%).

Nuestros resultados son próximos a los informados por otras fuentes. Raczinsky y cols. (2010) mencionan una encuesta llevada a cabo con una muestra representativa de la comuna de Talagante (perteneciente a la Región Metropolitana) a través de la cual se descubrió que un 27% de enseñanza básica y el 19% de los de enseñanza media⁸⁵, no habían cursado toda su escolaridad en el establecimiento en que se encontraban. Larroulet (2011) documenta, en base a datos para la Región Metropolitana, el cambio de escuela es un fenómeno bastante generalizado: la mitad de los estudiantes se cambia de escuela al menos una vez entre 1º y 8º básico (cambiar de escuela dos veces es bastante menos frecuente); asimismo señala que la tasa de cambio decrece con el paso del tiempo (hasta 6º año donde se incrementa).

b) Estudios econométricos

La literatura econométrica sobre la elección de escuela ha abordado el tema desde diferentes perspectivas buscando definir los criterios utilizados por las familias en el proceso (poniendo énfasis en la importancia que tienen especialmente la cercanía y la calidad), cuáles son las

⁸⁴ Con respecto a los alumnos que están en la escuela desde 1º básico no es claro en qué grupo incluirlos, porque podrían haber cursado la enseñanza pre- básica en otra escuela, o bien, podrían no haber asistido a este nivel educativo y haber iniciado la escolarización justo en 1º básico (en Chile la educación pre básica no es obligatoria). En el primer caso, se trataría de alumnos que han cambiado de escuela, mientras en el segundo no lo habrían hecho. Por esta razón no hemos tenido en cuenta a este grupo en nuestro análisis.

⁸⁵ En rigor, el porcentaje de estudiantes de enseñanza media que había estado en otro establecimiento corresponde al 83%; no obstante, una parte importante de éste se explica por la organización del sistema educativo ya que tras finalizar 8º básico la mayoría de los estudiantes debe emigrar a un liceo que ofrece enseñanza secundaria. El porcentaje mencionado corresponde exclusivamente a estudiantes que cursando la enseñanza media no han permanecido en el mismo establecimiento. Es interesante destacar que una parte importante de estos movimientos ocurre en 1º y 2º medio, y entre hijos de personas con bajo nivel de escolaridad (Raczinsky y cols, 2010).

fuentes de información a las que recurren o qué influencia tiene el nivel socioeconómico en el tipo de escuela que se escoge para los hijos, entre otros aspectos. Prácticamente todos los estudios que mencionamos a continuación utilizan la base de datos SIMCE en sus estimaciones; algunos sólo recurren a esta base de datos, pero en la mayor parte de los casos, dicha fuente es complementada con información proveniente de los registros administrativos del Ministerio de Educación, datos de la Encuesta CASEN, los Índices de Vulnerabilidad creados por la Junta de Auxilio Escolar y Becas ⁸⁶ o encuestas ad hoc a los estudios.

En relación a cuáles son los criterios prioritarios utilizados por las familias para escoger escuela la evidencia no es concluyente. La cercanía aparece como un elemento fundamental en algunos estudios (Gallego y Hernando, 2009; Elacqua y Fábrega, 2006), pero esto es puesto en duda en otra investigación que demuestra que – en todas las dependencias municipales – son minoría los estudiantes que asisten a la escuela más cercana a su domicilio (Chumacero, Gómez y Paredes, 2008). Algo similar ocurre con el rendimiento que las escuelas obtienen en la prueba SIMCE. Mientras algunos estudios señalan que los resultados en esta evaluación no se constituyen como un factor determinante en la decisión (Winkler y Rounds, 1996; Elacqua y Fábrega, 2006; Ayala, 2010), otros apuntan a que las familias sí manejan información sobre este instrumento y que la utilizan en su elección, o bien, que son sensibles a los cambios que se constatan en los resultados obtenidos por las escuelas (Sapelli y Torche 2002; Carnoy y Mc Ewan, 2003; Chumacero, Gómez y Paredes, 2008; Gallego y Hernando, 2009; Elacqua, 2009b). Para Elacqua y Fábrega (2006) y Elacqua, Schneider, Buckley (2006) los padres – en general – valoran la calidad de la educación de forma más o menos similar en el proceso de elección de escuela, no obstante, no es evidente que el indicador que utilicen para informarse al respecto de ésta, sean los resultados que la escuela obtiene en el SIMCE.

Por otra parte, algunos autores han advertido que las características sociodemográficas de las escuelas son muy importantes en la elección: Winkler y Rounds (1996) señalan que las características del grupo de pares afecta la elección llevando a los padres a optar por establecimientos privados; Carnoy y Mc Ewan (2003) apuntan a que las familias tienen una preferencia relativamente fuerte por matricular a sus hijos en escuelas en que los padres tienen niveles educativos más altos; Elacqua (2009b) documenta que, en sectores pobres, un

⁸⁶ El Índice de Vulnerabilidad Educativa IVE es elaborado por la Junta de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB. Se trata de un indicador que informa sobre la vulnerabilidad de los establecimientos; su valor oscila entre 0% y 100%, de manera que a mayor proporción, mayor vulnerabilidad. Este organismo elabora – además – un índice de condición de vulnerabilidad estudiantil (nivel de alumno) para lo que se toma en cuenta variables de tipo cultural, económicas, psicológicas, ambientales y biológicas que determinan la finalización de la enseñanza básica o media de los estudiantes. El índice informa sobre el riesgo que muestran los estudiantes de abandono o deserción escolar (www.junaeb.cl)

incremento en la proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico se asocia con el aceleramiento de pérdidas en matrícula (en escuelas con fines de lucro). Para estudiar con detención la influencia de este factor en la elección de escuela Elacqua, Schneider, Buckley (2006) estudian la coherencia entre lo que los padres informan respecto de lo que buscan o desean y lo que efectivamente hacen, es decir, la relación que existe entre sus opiniones o actitudes y su comportamiento. Los resultados de su estudio muestran que la mayoría de los padres informa que la calidad es su criterio prioritario en la elección, no obstante al analizar los resultados SIMCE de las escuelas que han tenido en consideración para matricular a sus hijos (choice set) se constata que éstos difieren en gran medida; en cambio, el conjunto de escuelas sí resultan ser muy homogéneas en cuanto a la composición social de su alumnado (medido a través del nivel educativo de los padres). De esta forma, los autores evidencian que este aspecto sí es un criterio de gran importancia en la elección (a nivel de comportamiento) aun cuando prácticamente nadie lo reconozca (a nivel de opinión).

En cuanto a las fuentes de información utilizadas por las familias en el proceso de elección de escuela, Elacqua y Fábrega (2006) documentan que las más frecuentemente utilizadas por los padres son los amigos, parientes y profesores, junto con los cuadernos de los niños que asisten a otras escuelas; los medios de comunicación, internet, así como las fuentes gubernamentales resultan ser las menos utilizadas.

Con todo, varios estudios advierten que la importancia que se otorga a determinados criterios, como la cercanía o los resultados de pruebas estandarizadas, así como las fuentes de información que se usan en la elección difieren en función del nivel socioeconómico o educativo de los padres. Gallego y Hernando (2009) muestran que los padres más educados y con mejor nivel socioeconómico valoran en mayor medida los resultados de los test y están dispuestos a viajar una distancia más larga para que sus hijos asistan a las escuelas que obtienen buenos resultados. Elacqua y Fábrega (2006) indican que los padres con mayor nivel educativo (enseñanza superior) que escogen escuelas privadas (subsidiadas o no) tienen menor probabilidad de elegir la escuela de sus hijos por razones prácticas que quienes optan por escuelas públicas. Junto a ello, los padres con enseñanza terciaria, tienen mayores posibilidades de interesarse por el currículum de la escuela, así como de intentar proveer a sus hijos de redes sociales a través de la escuela que elijan. Ayala (2010) muestra que los padres que inscriben a sus hijos en escuelas municipales (con recursos socioeconómicos bajos) valoran en mayor medida la cercanía entre casa y escuela, criterio que sería mucho menos importante para quienes escogen escuelas privadas (subvencionadas o no); asimismo, quienes se decantan por escuelas privadas no subvencionadas priorizarían la formación en valores y el prestigio de la

escuela por sobre otras razones. Junto a ello, las fuentes de información utilizadas por los padres difieren en gran medida en función de su estrato socioeconómico: quienes tienen más años de estudio consideran más útil las fuentes de información formales, así como las de la escuela; como contrapunto, a medida que disminuye su nivel educativo, los padres tienden a conceder más relevancia a las fuentes informales (Elacqua y Fábrega, 2006).

Junto a ello, varios autores concluyen que a medida que se incrementa el nivel socioeconómico o educativo de los padres, existe una mayor probabilidad de escoger escuelas privadas (subvencionadas o no) para los hijos (Winkler y Rounds, 1996; Sapelli y Torche 2002; Carnoy y Mc Ewan, 2003; Ayala, 2010; Makovec, Mizala y Barrera, 2010) o de decantarse por un establecimiento de buen rendimiento (Gauri, 1998); por el contrario, padres con menor nivel educativo tenderían a elegir escuelas de bajo rendimiento, no porque actúen de forma irracional, sino porque disponen de menos información o se auto excluyen de ciertos establecimientos (Mc Ewan, 2003).

Makovec, Mizala y Barrera (2010) estudian la incidencia de las preferencias de las familias sobre su elección de escuela, señalando que aquellas que valoran en mayor medida el rendimiento académico tienen más probabilidades de matricular a los hijos (en el nivel secundario) en escuelas municipales, mientras quienes privilegian las características sociodemográficas de los estudiantes de una escuela, así como la entrega de formación en valores por parte de ésta, tienen mayores probabilidades de decantarse por un establecimiento privado subvencionado. Asimismo, sus estimaciones les llevan a concluir que los padres con altas expectativas de que sus hijos completen la enseñanza superior, tienen más probabilidades de escoger para ellos escuelas privadas subvencionadas, mientras que la elección de escuelas municipales sería más probable entre las familias que privilegian la cercanía, el conocimiento que se tiene de ésta a través de otros familiares o su asequibilidad.

Como no podía ser de otra forma, la valoración global que distintos autores hacen del sistema de libre elección implementado en el país difiere en gran medida. Mientras algunos plantean que éste beneficia a las familias con mejores condiciones socioeconómicas, que manejan más información y que tienen claridad sobre qué elementos considerar en la elección (Gauri, 1998) otros argumentan que éste incrementa el bienestar de todos los estudiantes, aún cuando exista una gran heterogeneidad en relación a cuánto aumenta y también en el signo de los cambios (Gallego y Hernando, 2008). Por otra parte, si bien algunos estudios destacan que la selección de estudiantes que suelen realizar las escuelas privadas subvencionadas limita las opciones de las familias y afecta negativamente el funcionamiento del sistema (Elacqua y Fábrega, 2006; Elacqua, Schneider, Buckley, 2006; Ayala 2010), otros plantean que más relevante que la

selección es la auto exclusión que hacen las propias familias hacia determinadas escuelas (Gallego y Hernando, 2009). Asimismo, mientras algunos estudios reconocen que el sistema de financiamiento compartido limita las opciones de las familias (Elacqua y Fábrega, 2006, Gallego y Hernando, 2008), otros no mencionan este elemento como una condicionante en el proceso de elección.

En la perspectiva de perfeccionar el sistema de libre elección, las sugerencias de política suelen apuntar a informar de mejor forma a los padres, de manera que éstos logren ejercer mayor presión sobre las escuelas para que éstas mejoren su calidad (Elacqua y Fábrega, 2006; Mizala y Urquiola, 2007). Elacqua, Schneider y Buckley (2006) advierten, en todo caso, que mientras la elección esté basada principalmente en las características sociodemográficas de las escuelas los programas no regulados como el chileno probablemente reduzcan la presión sobre las escuelas en cuanto a su rendimiento, pero la incrementen respecto del “mejoramiento” de este aspecto de su alumnado.

c) Estudios sociológicos o antropológicos

Como hemos señalado es en este ámbito donde la literatura chilena sobre elección de escuela resulta ser más exigua. Además de un trabajo de nuestra autoría que recoge los primeros hallazgos de la presente investigación (Córdoba, 2008), hemos encontrado tres estudios que abordan la elección de escuela por parte de las familias desde una perspectiva socio – antropológica.

Un trabajo pionero es el desarrollado por Espínola (1993). La autora plantea que las escuelas privadas subvencionadas creadas a partir de la reforma de 1981 resultaron muy atractivas para las familias porque, históricamente en Chile, la enseñanza privada se había asociado a un alto nivel de calidad y eficiencia, constituyendo una vía de éxito para la clase media. De esta forma, las familias habrían asumido que las nuevas escuelas eran buenas, simplemente porque eran privadas, tal como los establecimientos de este tipo que ya funcionaban previamente a la reforma. Las nuevas escuelas privadas (subvencionadas) habrían utilizado el prestigio de las escuelas privadas tradicionales, imitando a éstas en aspectos superficiales, pero que se constituían como un símbolo de estatus para familias de sectores pobres que, a través de ello, lograban acercarse a la clase media. De esta forma, enviar a los hijos a una escuela con nombre en inglés, que exigía un uniforme sofisticado o que implementaba ritos donde se celebraban sus propios ideales era muy diferente a mandarlos a una escuela municipal que se identificaba sólo a través de letras y números, donde los estudiantes asistían con el sencillo uniforme tradicional y donde los rituales se asociaban a valores patrióticos. Es decir,

simbólicamente las nuevas escuelas privadas separaban a quienes asistían a ellas de los sectores más carenciados, que no tienen más alternativa que enviar a sus hijos a escuelas municipales para pobres. Por tanto, las escuelas privadas nuevas eran especialmente atractivas para familias con altas aspiraciones sociales y que tenían la esperanza de obtener beneficios a través de la educación, en términos sociales y culturales.

Con posterioridad Navarro (2004) plantea que las familias de sectores urbanos pobres consideran en la elección de escuela tanto criterios históricos como presentes. Es decir, se decantan por un establecimiento porque otros miembros de la familia han estudiado en él, pero además tienen en cuenta otros elementos, como la cercanía con el hogar, la infraestructura, el que se trate de una “buena escuela” y sus posibilidades económicas. Las familias diferirían en la importancia que otorgan a dichos criterios en función del nivel educativo de los padres y de las características de los niños. En efecto, los padres con nivel de enseñanza básica (o inferior) privilegiarían en su decisión el criterio histórico junto a la cercanía; lo mismo harían quienes tienen hijos con dificultades en el plano educativo o conductual. A medida que se incrementa el nivel educativo de los padres cobrarían relevancia otros elementos, como la satisfacción con el servicio educativo, por ejemplo (además del criterio histórico); lo mismo ocurriría con familias cuyos hijos tienen buen comportamiento y obtienen un rendimiento escolar satisfactorio.

El estudio destaca la importancia que las familias de estos sectores otorgan al hecho de que la escuela se constituya como un espacio protegido para sus hijos; de no ser así – lo que tiene directa relación con el tipo de alumnado que atiende la escuela - se opta por cambiarles. Las familias se manifiestan muy disconformes cuando la escuela de sus hijos no efectúa procesos de selección o no toma medidas especiales con los alumnos con sobre – edad. Asimismo, se muestran bastante sensibles al tipo de relación que establecen los profesores con los estudiantes, valorando a quienes intentan seguir el proceso de aprendizaje de cada estudiante de forma diferenciada, convocando a la familia a participar del proceso. Por el contrario, la rotación docente se critica fuertemente en la medida que afectaría negativamente la posibilidad de mantener un clima de disciplina apropiado.

La investigación más reciente de la que tenemos noticia es el de Raczinsky y otros (2010) que analiza el proceso de elección de escuela entre familias de nivel socioeconómico medio y bajo. En primer término la investigación muestra que las familias descartan aquellas escuelas que no se encuentran suficientemente cercanas al hogar⁸⁷ y aquellas a las que no se tiene acceso por

⁸⁷ Las familias valorarían positivamente la cercanía entre casa y escuela porque ello hace más probable que sus hijos tengan un trayecto seguro (Raczinsky y otros, 2010)

razones económicas (monto de la escolaridad y matrícula, materiales, uniforme, cuota del centro de padres, transporte). Ahora bien, los padres de clase media excluyen de partida escuelas que se encuentran desprestigiadas (por sus condiciones disciplinarias, debido a que se ubican en barrios peligrosos o porque que reciben a niños vulnerables), descartando así habitualmente a escuelas municipales no selectivas o que no ponen requisitos de admisión. Estas familias valoran la existencia de un ambiente social similar o levemente superior al propio buscando distanciar a sus hijos de los sectores más desfavorecidos cuyas conductas y estilos de vida les podrían “contaminar”. Por ello, en la medida que les sea posible, optan por escuelas que tienen barreras de admisión: alto coste, exámenes de selección y otros mecanismos. De hecho, el que las escuelas municipales no implementen procesos de selección se constituye como una de las principales críticas que este grupo formula hacia el sector municipal.

Según los autores, las familias de nivel socioeconómico bajo se verían constreñidas por sus condiciones económicas que les impedirían asumir los costes asociados a escolaridad o transporte hacia escuelas más lejanas, “conformándose” en mayor medida con los establecimientos que para las clases medias no son una opción viable. Estas familias tenderían a decantarse más rápidamente por escuelas municipales gratuitas o particular subvencionadas de bajo coste, valorando en gran medida que el establecimiento cumpla con tareas de contención, es decir, que ponga límites a los estudiantes y les proteja de los peligros del entorno. El estudio, además, muestra que las familias no cierran completamente su proceso de elección una vez que han matriculado a sus hijos en determinada escuela, porque una vez que eso ha ocurrido, continúan recopilando información sobre ésta y colegios alternativos, comparando su decisión con la de otros padres, reaccionando ante los acontecimientos y problemas que experimentan sus hijos en la escuela, etc. De esta forma la posibilidad de cambio de escuela se mantiene siempre latente.

En relación a las fuentes de información utilizadas los autores destacan que las familias recogen por sí mismas información sobre las escuelas, a través de observación directa. En efecto, los entrevistados informan poner atención en los momentos de salida y entrada a un colegio, fijándose en el comportamiento y lenguaje utilizado por los estudiantes, así como en las medidas de vigilancia y cuidado aplicadas. Esta información es clave para tener una idea de la protección y seguridad, así como de la disciplina que impera en el colegio. Asimismo, suelen tener en cuenta la ubicación de la escuela, evaluando la peligrosidad del ambiente, el tráfico existente, etc.; también suelen comparar los cuadernos de sus hijos con niños que asisten a otras escuelas. Las familias recurrirían a otras fuentes de información, siendo la más relevante, la red social conformada por familiares y vecinos; de esta forma adquieren información sobre

disciplina, costes de la escuela y nivel de aprendizaje. En pocos casos se busca información directamente en la escuela y esto suele ocurrir cuando el niño tiene alguna necesidad educativa especial. Prácticamente nadie utiliza el puntaje SIMCE de la escuela como un criterio de elección, siendo el conocimiento que se tiene sobre este instrumento más bien vago.

A modo de síntesis se elabora una categorización de tipos de elección de escuela reconociendo, en todo caso, la dificultad de ello considerando que se trata de un proceso en el que se yuxtaponen diferentes lógicas volviendo el proceso bastante complejo. Con todo, los autores diferencian seis tipos de estilos de elección⁸⁸, a saber:

- Elección pasiva: esta modalidad estaría representada por familias que se quedan con la primera opción a mano, es decir, no desarrollan un proceso de búsqueda de escuela; en el mejor de los casos, éste se reduce a formular alguna pregunta a vecinos o familiares. Para estas familias la educación de sus hijos no es una prioridad, de hecho, no se pronuncian sobre lo que consideran una escuela de buena calidad y suelen escolarizarles más bien por mandato social. Por tanto, lo que se prioriza es la comodidad, la cercanía y no incurrir en gastos en ese plano. Este tipo de elección se observaría entre familias de estrato bajo que matriculan a sus hijos en escuelas municipales o particular subvencionadas de bajo coste.
- Elección por familiaridad: se elige escuela en base a una sensación de cercanía subjetiva que se explica por el conocimiento previo que se tiene de ésta en forma directa, a través de familiares o amigos, o por el hecho de conocer profesores que trabajan en él. Estas familias manejan ciertos datos sobre los colegios, siendo sus principales fuentes de información las redes sociales, así como su observación directa. Se trata de familias pertenecientes a los dos estratos socioeconómicos estudiados (medio y bajo) que matriculan a sus hijos tanto en escuelas municipales como particular subvencionadas.
- Elección por autoexclusión: en estos casos, las familias no incluyen dentro de sus opciones escuelas que hagan exigencias académicas o soliciten pagos que no puedan encarar. Asimismo, evitan escuelas donde crean que sus hijos se podrían sentir discriminados. De esta forma, se definen a si mismas como “realistas”, puesto que no aspiran a aquello que ven como inalcanzable. Esta modalidad se observa especialmente en familias de estrato bajo.
- Elección por seguridad y para proteger de los riesgos del entorno: en estos casos se constata que la familia se moviliza para encontrar una escuela que ofrezca efectivamente un ambiente

⁸⁸ La investigación recabó información sobre diversos elementos que posteriormente contribuyen a la formulación de los seis estilos de elección descritos. Dichos elementos incluyen las expectativas que las familias tienen respecto de la educación de sus hijos y el sentido que le otorgan a ésta, qué entienden por calidad educativa y qué indicadores utilizan para pronunciarse al respecto, cuál es la percepción que tienen sobre la oferta escolar que les proporciona el sistema (distinguiendo entre escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas).

de seguridad, cuidando también que el trayecto entre casa y escuela cuente con esta característica. Esta modalidad se observa en familias de ambos estratos y pueden optar tanto por escuelas municipales como particular subvencionadas.

- Elección por distinción y movilidad social (aspiracional): este estilo de elección se observa en familias que tienen altas expectativas en el futuro de sus hijos, concibiendo su educación como una inversión de futuro y un medio de movilidad social. Se constata que suelen pronunciarse sobre la calidad de las escuelas contando con ciertos elementos que les permiten juzgarla (independientemente de cómo conciban este concepto). Se movilizan en la búsqueda de una buena escuela para sus hijos, escogiendo las que consideran mejor dentro de su medio y, en caso de serles posible, ampliando el radio de búsqueda a sectores alejados. Esta lógica se observó tanto en familias de estrato bajo como medio, y suelen optar por escuelas particular subvencionadas de su comuna o escuelas municipales de prestigio fuera de ésta.
- Elección por promoción personalizada: se trata de familias que intentan encontrar escuelas que calcen con las características particulares del niño (personalidad, talentos, capacidades). En algunos casos, puede existir un elemento aspiracional, pero lo que distingue a estas familias es el deseo de que sus hijos se desarrollen de forma personal. Se observa tanto en familias de estrato medio como bajo.

Las conclusiones del estudio apuntan a que el comportamiento de las familias exacerbaría las inequidades y la tendencias a la segregación en el sistema, en la medida que quienes cuentan con mayores medios económicos e información y que además tienen expectativas más altas respecto de sus hijos, optan por diferenciarse de los grupos sociales que perciben como poco recomendables para sus hijos. Por tanto, la inequidad y la segmentación observables en el sistema chileno serían explicables tanto a partir de las características de éste como de las opciones de las familias.

Un último trabajo al cual haremos referencia es el de Corvalán y Joiko (2010). Éste no se orienta a analizar la elección de escuela por parte de las familias, sino a estudiar la permanencia de estudiantes en escuelas de mal rendimiento crónico (de dependencia municipal o privada subvencionada). Hemos considerado valioso mencionar esta investigación porque desde la teoría neoliberal, este tipo de escuela no debiera existir: dada su baja calidad, deberían haber sido abandonadas por los usuarios y por tanto haber desaparecido del sistema y, no obstante, siguen en funcionamiento gracias a que ciertas familias las escogen y permanecen en ellas en el tiempo. El estudio analiza las motivaciones que los padres tienen para dejar a sus hijos en estas escuelas aún cuando – en rigor – tienen la opción de trasladarlos a otra de mejor rendimiento a igual costo. Los resultados apuntan a que las familias permanecerían en estos establecimientos

en función, básicamente, de dos elementos: la valoración positiva que hacen del vínculo que la escuela establece con sus hijos y con ellos mismos destacando que se les trata con respeto y cariño, y el hecho de que sus hijos tienen una red de amigos (un cambio podría desestabilizarles emocionalmente privilegiando entonces este aspecto más que la calidad educativa ofrecida por el establecimiento). El estudio documenta que, en general, las familias no tienen conocimiento del resultado que la escuela de sus hijos obtiene en el SIMCE. En caso de tenerla, saben que éstos son bajos; no obstante, el contar con esta información no se constituye como una motivación para el cambio de escuela. Los autores destacan, además, que gran parte de los estudiantes atendidos en estos establecimientos han sido rechazados o expulsados de otros, o bien, se trata de familias que previendo esta situación se auto excluyen de otros centros educativos; se concluye entonces que las escuelas de bajo desempeño crónico *“son un producto de la exclusión (real y potencial, de facto o percibida) que realizan otras escuelas y de la conciencia y/o la experiencia de tal exclusión que tienen las familias”* (Corvalán y Joiko, 2010: 41).

3.2 Descripción y resultados del trabajo de campo desarrollado en la Comuna de El Bosque (Región metropolitana, Chile)

Una de las supuestas ventajas del sistema de libre elección implementado en Chile es que amplía las posibilidades de elección de las familias, especialmente de aquellas con menores recursos. Con el objeto de establecer en qué medida esto ocurre efectivamente de tal forma, realizamos una serie de entrevistas grupales a madres que envían a sus hijos a escuelas municipales y privadas subvencionadas de la Comuna de El Bosque (Región Metropolitana, Chile) en la que habitan preferentemente familias de estrato social bajo y medio bajo. A través de estas entrevistas se buscaba recoger información sobre los siguientes temas: criterios utilizados por las familias en la elección de escuela, fuentes de información que utilizan en el proceso, procedimiento seguido para ingresar a la escuela (documentos aportados, características del proceso de selección en caso de existir), opinión sobre la escuela escogida, comparación que se establece entre ésta y con otras de la comuna o del barrio, intención de cambio, identificación de las escuelas excluidas en el proceso de elección y razones para ello, opinión general sobre los sectores municipal y privado subvencionado.

Junto a ello fueron realizadas entrevistas a directores o jefes de UTP, cuyo sentido era recabar información sobre los antecedentes que debían aportar las familias para inscribir a sus hijos en la

escuela, el procedimiento que debían seguir para ello y las características del proceso de selección de alumnos (en caso de existir)⁸⁹.

Para el desarrollo de esta fase de la investigación en primer término se estableció contacto con las autoridades correspondientes con el objeto de darles a conocer el estudio y solicitar su respaldo, así como los permisos necesarios para la realización de las actividades previstas. De esta forma, se contó con la valiosa colaboración del Departamento de Educación Municipal de El Bosque, quien facilitó la entrada a las escuelas municipales, así como del Departamento de Educación Provincial Sur que sustentó la relación con las escuelas particular subvencionadas.

Tras ello establecimos contacto con los directores de las escuelas quienes jugaron un papel clave en la realización de las entrevistas grupales, puesto que fueron los encargados de convocar a los participantes. La petición formulada consistía en citar un grupo de ocho personas (como máximo) en que se vieses representados todos los niveles impartidos por la escuela para enseñanza básica (1º a 8º) (la entrevista grupal era efectuada en dependencias de la escuela).

En la mayoría de los casos, la entrevista fue realizada con un número menor de participantes de lo esperado; por otra parte, en dos ocasiones, los directores señalaron que era difícil lograr que las madres sin cargos institucionales asistieran a este tipo de reunión, optándose por convocar únicamente a miembros del Centro de Padres, porque ello incrementaba considerablemente la probabilidad de que asistieran. Sin perjuicio de ello, la información recogida a través del trabajo de campo alcanzó un nivel de saturación altamente satisfactorio.

Reconocemos que una posible debilidad de la metodología es que, puesto que los directores seleccionaban a quienes asistían, probablemente hayamos entrevistado a los apoderados más participativos, comprometidos y satisfechos con la escuela. Hemos intentado superar este supuesto sesgo estableciendo una triangulación con otra fuente que nos informa sobre los cambios de escuela observados en las escuelas participantes de nuestro estudio para el periodo 2002 – 2007.

Se efectuaron 14 entrevistas en establecimientos municipales y otras 12 en escuelas particular subvencionadas, las cuales se desarrollaron en dos periodos: agosto - septiembre de 2006 y marzo- abril de 2009. El total de participantes corresponde a 82 en escuelas municipales y a 61 en privadas subvencionadas (143 personas en total). La duración de las entrevistas grupales fue variable: las más breve se desarrolló en alrededor de cuarenta minutos y la más extensa tomó aproximadamente una hora y media. Finalmente cabe destacar que las entrevistas fueron

⁸⁹ Los hallazgos efectuados con este grupo de entrevistados fueron consignados en la Segunda Parte de este trabajo. Este apartado da cuenta específicamente de los resultados obtenidos a través de las encuestas con madres.

realizadas contando con la colaboración mayoritaria de madres; la participación de padres, hermanos o abuelos fue marginal (por ello hacemos referencia preferentemente a “las madres” o “las entrevistadas”).

3.2.1 Breve caracterización de la Comuna de El Bosque

La Comuna de El Bosque se ubica en el sector sur de Santiago de Chile; su superficie corresponde a 14,2 km²; un 83% de ésta es ocupada por residencias y comercios, mientras en el 17% restante se ubican dependencias de la Fuerza Aérea de Chile. Hasta la década del '40 en el territorio que hoy se conoce como comuna de El Bosque se desarrollaban actividades agrícolas, produciéndose en dicha época los primeros loteos residenciales en el contexto de la expansión de la ciudad de Santiago. Pero el poblamiento decidido de los terrenos ocurre especialmente a partir de los años sesenta, satisfaciéndose las necesidades de vivienda de población de escasos recursos (Municipalidad de El Bosque, s/f).

De acuerdo al último censo del año 2002, la proyección de población en la Comuna para el año 2008 era de 172.423 habitantes, representando la población entre 0 y 17 años el 30% de ésta (Sistema Integrado de Información Territorial SIIT, 2008).

En cuanto a la situación socioeconómica de sus habitantes, la comuna se caracteriza por albergar a población de recursos medios y bajos. De acuerdo a los datos de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009 un 8.6% de la población de la comuna es pobre, dato bastante similar al de la Región Metropolitana, donde ésta representa al 8.8% del total. No obstante, el porcentaje de población que vive en condiciones de indigencia en la comuna es mayor que a nivel regional: 4,6% en El Bosque en comparación con 2,7% en la Región Metropolitana. El total de población pobre de la comuna corresponde, por tanto, al 13,2%, siendo algo superior al de la Región Metropolitana (11.5%).

Por otra parte, mientras en el país un 0,8% de los hogares sufre hacinamiento, en El Bosque dicho porcentaje se dobla (1.6%) de acuerdo a los datos de la Encuesta CASEN de 2006. Este mismo instrumento muestra que mientras el ingreso monetario⁹⁰ de los hogares del país alcanzó un promedio de \$620.475, en nuestra comuna los hogares percibirían alrededor de un 25% menos por tal concepto (\$470.128) (SIIT, 2008).

⁹⁰ El ingreso monetario corresponde a la suma del ingreso autónomo y las transferencias monetarias que recibe el hogar del Estado a través de subsidios monetarios. El ingreso autónomo es la suma de los ingresos por concepto de sueldos, salarios, ganancias provenientes del trabajo independiente, auto provisión de bienes producidos por el hogar, bonificaciones, gratificaciones, rentas, intereses, así como jubilaciones, pensiones, montepíos y transferencias entre privados.

El índice de Prioridad Social, que resume información del desarrollo socioeconómico de las comunas en varias dimensiones (ingresos, educación y salud) evidencia que El Bosque forma parte del conjunto de comunas de la Región Metropolitana con Alta Prioridad, es decir, aquellas con las condiciones más desaventajadas en las tres dimensiones consideradas, ocupando el décimo lugar de prioridad dentro de un conjunto de 52 comunas (SEREMI R.M., 2005a).

3.2.2 Principales características de las escuelas en que se realizaron entrevistas grupales

Para caracterizar las escuelas participantes en nuestro estudio en términos de nivel socioeconómico, hemos recurrido a la clasificación elaborada por el SIMCE para tales fines. La Tabla III. 1 muestra los datos relativos a nuestras 26 escuelas tanto para el año 2006 como 2010. Tal como se observa, entre un año y otro, varias escuelas de ambas dependencias han descendido en la categoría socioeconómica a la que son adscritas. De esta forma, mientras en el año 2006 cuatro escuelas municipales eran clasificadas como de nivel socioeconómico medio y las otras diez como de nivel socioeconómico medio – bajo, en el año 2010 ninguna es catalogada como de nivel medio, diez lo son como de nivel medio bajo y cuatro son categorizadas como de nivel socioeconómico bajo. Algo similar ocurre con las escuelas privadas subvencionadas. En el año 2006 una era clasificada como de nivel socioeconómico medio bajo, nueve como de nivel medio y dos de nivel medio alto. En el año 2010 cuatro son catalogadas como de nivel socioeconómico medio bajo, seis en el nivel medio y una en el medio alto (la Escuela Privada Subvencionada 3 - EPS3 - sólo tiene el dato del año 2006, ya que fue cerrada el año 2007). Dentro de este grupo de escuelas cinco mantienen su clasificación en el nivel socioeconómico medio entre un año y otro.

La mayoría de las escuelas municipales fue clasificada en ambas mediciones como de nivel socioeconómico medio bajo; las escuelas privadas subvencionadas por su parte tienden a ser clasificadas como de nivel socioeconómico medio, existiendo en este grupo 1 o 2 que resultan ser catalogadas dentro del grupo de escuelas de nivel socioeconómico medio alto (lo que no se observa en ninguna de las escuelas municipales).

En cuanto a los resultados que obtienen nuestras escuelas en el SIMCE, es posible observar que las de dependencia privada subvencionada tienden a mostrar mejores resultados que las municipales⁹¹. El SIMCE estableció como promedio nacional en la prueba de matemáticas 248 y

⁹¹ Esta afirmación se hace en base a los puntajes brutos; parte importante de la literatura especializada demuestra que tras controlar por el nivel socioeconómico de los estudiantes, la ventaja a favor de las escuelas privadas

253 puntos para las aplicaciones 2006 y 2010 respectivamente. Tal como se observa ninguna de las escuelas municipales donde realizamos entrevistas alcanza este puntaje (ni en el año 2006, ni en el 2008); la escuela que consigue el mejor resultado en el año 2006 se encuentra 13 puntos por debajo del promedio (EM9), mientras en el año 2010 la que logra un mejor puntaje se ubica 12 puntos bajo el promedio (EM10).

En el caso de las escuelas privadas subvencionadas para la medición 2006 cinco de ellas prácticamente se encuentran en el promedio nacional o lo superan (EPS 11, 12, 2, 7 y 5); mientras en la medición 2010 son tres los establecimientos que se ubican sobre el promedio nacional (EPS 12, 4 y 5) existiendo como, puede verse, coincidencia en 2 casos entre un año y otro.

La Tabla III.1 también informa sobre el monto que las escuelas, privadas subvencionadas, cobran por concepto de financiamiento compartido (recordemos que las escuelas municipales que ofrecen el nivel de enseñanza básico están impedidas de efectuar este tipo de cobro a las familias). Como se observa, las cantidades solicitadas mensualmente difieren bastante entre una escuela y otra, siendo el monto menor \$4.500 y el mayor \$33.500 (entre 7 y 50 euros), aunque en varios casos el costo se encuentra en alrededor de \$15.000 (unos 22 euros).

subvencionadas desaparece. Nuestro análisis multinivel, incluido en la segunda parte de la tesis, mostraba que utilizando los datos de PISA 2009, la dependencia administrativa de las escuelas no se constituye como una variable significativa en la explicación del rendimiento alcanzado por los alumnos en Lectura.

Tabla III.1. Caracterización de las escuelas en que se realizaron entrevistas grupales

	Clasificación Socio Económica SIMCE 2006	Clasificación Socio Económica SIMCE 2010	Puntaje SIMCE Matemáticas		Monto cobrado por Financiamiento Compartido (mensual)
			2006	2010	
Escuelas Municipales					
EM 1*	medio	medio bajo	228	230	-
EM 2*	medio bajo	medio bajo	225	203	-
EM 3**	medio	medio bajo	191	204	-
EM 4*	medio bajo	medio bajo	219	231	-
EM 5**	medio bajo	bajo	202	187	-
EM 6*	medio bajo	medio bajo	222	221	-
EM 7**	medio bajo	medio bajo	232	209	-
EM 8*	medio bajo	bajo	226	215	-
EM 9*	medio	medio bajo	235	224	-
EM 10*	medio bajo	medio bajo	203	241	-
EM 11*	medio	medio bajo	215	224	-
EM 12**	medio bajo	medio bajo	212	211	-
EM 13**	medio bajo	bajo	214	200	-
EM 14*	medio bajo	bajo	233	206	-
Promedio SIMCE Escuelas Municipales			218	215	
Escuelas Privadas Subvencionadas					
EPS 1**	medio	medio	241	234	\$14.500
EPS 2**	medio	medio bajo	250	249	\$11.000
EPS 3*	medio	-	219	-	Sin dato
EPS 4*	medio	medio	241	261	\$13.380
EPS 5*	medio alto	medio	277	277	\$ 18.000
EPS 6**	medio	medio	228	226	\$0 - \$15.000
EPS 7**	medio	medio bajo	255	242	\$4.500
EPS 8**	medio	medio	237	231	\$14.000
EPS 9**	medio	medio	245	239	\$14.000
EPS 10**	medio bajo	medio bajo	231	245	\$0
EPS 11**	medio	medio bajo	248	226	\$6.500
EPS 12**	medio alto	medio alto	248	257	\$33.500
Promedio SIMCE Escuelas Privadas Subvencionadas			243	244	

Elaboración propia, sobre Base de datos SIMCE 2006, información publicada en la página web www.simce.cl para el año 2010 y datos recogidos a través del trabajo de campo.

Notas:

*Escuelas en que la entrevista grupal se efectuó el año 2006.

**Escuelas en que la entrevista grupal se efectuó el año 2009.

La EPS6 efectúa cobros distintos por Financiamiento Compartido dependiendo del nivel educativo. Los alumnos de enseñanza pre- básica y básica no pagan cuotas mensuales, pero sí un monto anual, denominado "cuota inicial", de \$22.000. Los estudiantes de 3° y 4° básico deben pagar dicha cuota inicial y, además, una mensualidad de \$5.000. Entre 5° y 8° básico la cuota inicial corresponde a \$38.000 y la mensualidad a \$15.000.

La EPS10 cobraba a sus alumnos por concepto de Financiamiento Compartido \$3.000 hasta el año 2008. El año 2009 el establecimiento decidió no efectuar este cobro, según las madres entrevistadas, debido a la crisis económica.

3.2.3 Resultados de las entrevistas⁹²

a) Criterios y fuentes de información utilizados en la elección de escuela

El primer elemento que las familias evalúan a la hora de elegir escuela para sus hijos es si cuentan o no con los recursos económicos suficientes para plantearse enviarlos a un establecimiento particular subvencionado. El peso del factor económico en la elección de escuela no fue mencionado de forma espontánea por nuestras entrevistadas (ni en escuelas municipales ni en escuelas privadas subvencionadas), siendo necesario preguntar por éste de forma directa. Nuestra interpretación sobre este “silencio” es que las entrevistadas asumían como obvio que la escuela se elige en función de las posibilidades económicas de cada familia. Quienes envían a sus hijos a escuelas municipales informan no tener suficientes recursos económicos para pagar una mensualidad por la educación de sus hijos, reconociendo – en algunos casos - la importancia que tiene para sus familias la provisión de alimentos, materiales o vestimenta que les asegura la escuela; quienes optan por establecimientos privados subvencionados, en cambio, sí cuentan con recursos suficientes para permitirse esta posibilidad, aunque dentro de límites bastante acotados.

A mi me influyó bastante ese tema igual el problema económico, porque donde estaba pagaba una mensualidad de dieciséis mil, la matrícula igual y este año ¡horrible!, yo tengo otro hijo que está estudiando y tengo una hija que egresó recién el año pasado, ella estudió leyes, entonces en cuanto a títulos, y todo eso, era un dineral que había que gastar. Entonces yo creo que el factor económico igual influye bastante (Madre, EM 5)

Porque yo tenía personas conocidas en el pasaje donde yo vivo, me decían cámbialos a ese colegio, me decían, ese colegio es bueno, es grande, hay hartos profesores, tienen especialidades, tienen derecho a tomar desayuno, a almorzar, a todo eso durante el tiempo que asisten al colegio, todo eso (Madre, EM 12)

...nosotros igual, quisiéramos poner a nuestros hijos en lo mejor, pero si no nos alcanza el bolsillo, no nos alcanza (Madre, EPS 11)

*Y de los colegios del sector es de los más baratos
Y tampoco se exige tanta cosa, o sea hay colegios que pagan una enorme mensualidad y todas las listas de útiles que pide, qué se yo...
Es bien conciente acá el colegio (si) (Madres, EPS 9)*

Ahora bien, independientemente de si envían a sus hijos a una escuela municipal o privada subvencionada, los criterios utilizados por las madres entrevistadas son básicamente dos: *cercanía con el hogar y calidad*. Cabe mencionar, no obstante, que las madres de escuelas municipales apuntan con una frecuencia algo mayor a la cercanía como motivación para elegir la escuela que las de escuelas privadas subvencionadas (38% y 28% respectivamente). Asimismo, éstas últimas señalan más frecuentemente la calidad de la escuela como criterio de elección que

⁹² En el Cuadro Anexo 3.16 se ofrece un diccionario de chilenismos; el lector puede recurrir a él para comprender las citas que han sido incorporadas en el texto.

quienes optan por escuelas municipales (dicha motivación fue apuntada por un tercio de las madres de escuelas municipales y por poco más de la mitad de las de escuelas privadas subvencionadas, 52%).

Las madres que optan por escuelas particular subvencionadas mencionan entre sus criterios de elección algunos que no fueron señalados por el grupo de entrevistadas de escuelas municipales. En ese sentido, se observa una mayor heterogeneidad en las razones mencionadas, aún cuando éstas aparezcan como marginales en comparación con la tendencia general ya apuntada. En cuatro escuelas particular subvencionadas las entrevistadas señalaron que un elemento que les pareció atractivo de ésta fue el hecho de que era un *colegio pequeño, con pocos estudiantes*. Esta característica es valorada por diversas razones: se supone que podría proporcionar una enseñanza más personalizada, los niños son reconocidos por profesores y equipo directivo y, además, una escuela pequeña asegura que sus hijos se desenvuelvan en un ambiente protegido, donde las agresiones - especialmente de tipo sexual - son menos probables. En casos aislados se mencionan otros elementos, como el hecho de que se trata de una escuela que *profesa la misma religión que la familia*, que cuenta con una *infraestructura atractiva* o que *aún no implementa la jornada escolar completa* (lo que es valorado positivamente al considerar una exigencia excesiva que niños pequeños asistan a la escuela tantas horas al día o al percibir que se enferman menos en invierno si asisten a clases sólo por las tardes).

Para hacerse una idea sobre la calidad de las escuelas, las madres de ambos grupos utilizan las mismas fuentes de información: recurren a su propia experiencia o a la de familiares, recaban información desde sus conocidos y vecinos del barrio y observan desde fuera el funcionamiento y el alumnado de las escuelas.

Alrededor de un tercio de las entrevistadas en escuelas municipales y un 40% de las madres de escuelas privadas subvencionadas señalaron haber escogido determinada escuela porque ellas mismas, familiares cercanos o parientes han estudiado allí antigua o recientemente. La experiencia que estas personas habían tenido con los establecimientos había sido positiva y esto se asumía como un indicador de la buena calidad de la escuela. Una experiencia positiva era, por ejemplo, que ellas mismas o familiares hubiesen finalizado la enseñanza básica o continuado estudios secundarios y/o superiores sin mayores inconvenientes; aquello se constituía como la mejor carta de presentación de una escuela.

Lo que pasa es que yo tuve todos mis primos, todos mis primos ya están casados, son profesionales y ellos salieron de acá y en mi misma (...) en mi misma familia todos "no, ponlos allá, que va a ser bueno" y qué se yo (Madre, EM 2)

...y porque ya había tenido la experiencia de que mi hijo mayor estudió acá de tercero básico hasta octavo y ahora si Dios quiere va a ser profesional, porque está estudiando, sigue estudiando él, tiene 20 años, está en un instituto, así que gracias a este colegio (Madre, EM 7)

Mi esposo tiene una familia grande y la mayoría de sus primos han estudiado acá y uno de los mayores en un año más sale como abogado, o sea uno igual se da cuenta que los niños salen con otra visión de acá o sea no con algo mediocre, sino que ellos van con una visión alta, ellos no van a ser quizás barrenderos, o operarios, ellos van con otra visión y es tan importante, importante que los niños desde chicos tengan otra visión, no mediocre (Madre, EPS 11)

Nosotros en verdad salimos de octavo de acá, salimos con una muy buena base, aquí era pero...el colegio era super exigente, y en realidad viendo las opciones y más o menos uno con los vecinos conversando, la enseñanza sigue siendo la mejor, entonces como que no había otra opción para poder cambiarlo (Madre, EPS 1)

Cuando no se cuenta con información de primera mano, se recurre a una segunda fuente que es la información que circula en el barrio: se conversa con familiares, conocidos y vecinos, intentando recabar datos que permitan hacerse una opinión de la escuela. Para ello se indaga sobre su funcionamiento, la adaptación de los niños a ella, las materias que se han ido abordando en determinado curso, qué trayectoria han tenido ex alumnos de ésta, etc. En caso de tener acceso a ellos, se revisan los cuadernos de niños que asisten a distintas escuelas, estableciendo comparaciones centradas principalmente en cuán avanzados o retrasados van unos y otros.

Uno va haciendo una comparación, yo cuando puse a mi hijo, lo puse por lo cerca que me quedaba de la casa y otra que uno compara, le pregunta a los vecinos ¿dónde tienes a tu hijo?, ¿cómo es ese colegio?, ¿en qué van?, ¿qué les han enseñado?, entonces pregunta “ya, ¿y ese colegio cómo es?”, entonces depende de los antecedentes que entregan las personas, “ya va en esta materia”, entonces ya uno va viendo que va más avanzado que otros colegios (Madre, EM 9)

A mi por lo menos me pasó que... a mi me queda un colegio mucho más cerca de donde yo vivo, a una cuadra, pero resulta que... yo tenía un sobrino que estudiaba en ese colegio y en cuanto a comparar materias, este colegio iba mucho más adelantado a lo que iban ellos (Madre, EM 2)

A parte que uno normalmente conversa con vecinos, oye, como va tu hijo “oye, tu hijo va super adelantado”, “el mío va super atrasado, les están pasando esto”... normalmente las mamás empiezan como... a preguntar, en que va tu niño, en que va el mío y se van haciendo comparaciones, se van haciendo comparaciones (Madre, EPS 9)

Con cuadernos y libros, que eran prácticamente los mismos libros, pero por decirle mi niño iba, por decirle, ya casi en la mitad del libro y ellos no llegaban a una cuarta parte de lo que estaba pasando y estando por decir, supongamos en la unidad cuatro yo le hacía preguntas al niño y el niño no sabía, yo le preguntaba al mío si ya habían pasado todo eso, y el chico mío lo sabía (Madre, EPS 9)

La tercera fuente de información utilizada es la observación cotidiana que se hace de las escuelas ubicadas en el barrio. Dicha fuente parece muy importante para aproximarse al tipo de alumnado que asiste a una escuela, elemento fundamental en la elección y aspecto que abordaremos con detención más adelante.

*Es que uno pasa a cada rato, pasa pucha, pa' la feria, que sale a tomar locomoción, entonces...
Es que uno vive acá mismo, entonces uno se da cuenta de las cosas
Como dice ella, uno va a la feria, uno va al consultorio y uno ve todo eso (Madres, EM 7)*

*Yo he visto cuando paso por ahí, por el callejón que está ahí, se empiezan a gritar y se escucha el griterío,
o sea está hablando el profesor y ¿usted cree que se escucha? (Madres, EPS 11)*

*Y lo otro es que uno antes de matricular a los niños obviamente que...da un recorrido por varios sectores,
¿ya?, y uno la impresión que se lleva de los colegios de repente, en el termino de la jornada, cuando son
despachados, se van a su casa, uno se da cuenta inmediatamente del comportamiento de los alumnos
cuando salen del colegio, de repente uno se da cuenta también de la poca preocupación del colegio al
despachar a los alumnos y...se da cuenta inmediatamente de qué tipo de niño está en ese
establecimiento...(Madre, EPS 9)*

Nuestros hallazgos confirman que el *SIMCE* no constituye una fuente de información relevante en la elección de escuela; ninguna de nuestras entrevistadas lo mencionó en ese sentido. En el mejor de los casos éstas tienen un conocimiento más bien vago de los resultados que alcanza la escuela de sus hijos en esta prueba: “es bueno,” “es malo”, “ha subido”, “ha bajado” “es mejor que en otras”, “es mejor que en otras escuelas de la comuna”. A veces se recuerda, con mayor o menor exactitud, que el establecimiento ha proporcionado información al respecto a través de circulares o reuniones con el director. Prácticamente en ningún caso las entrevistadas estuvieron en condiciones de otorgar información mas precisa sobre esta evaluación. Cuando las madres tenían una idea, al menos aproximada, sobre el *SIMCE* de la escuela de sus hijos utilizaban ésta para refrendar la elección que ya habían efectuado: en caso de saber que los resultados de la escuela en esta prueba son buenos o aceptables, aquello era presentado como una prueba más de las bondades de la escuela.

Y esta escuela salió en el SIMCE en segundo lugar, en segundo lugar... (Madre, EM 11)

Yo creo que primero que nada como dice ella eh...la parte económica, uno, porque yo personalmente tengo tres niños, eh... y la segunda es ver como decía ella la calidad del colegio municipal o sea si acá en la comuna hay no sé poh, unos seis o siete colegios municipales es ver cuál es el mejor y yo creo que éste.... bueno, de hecho éste ha salido como el mejor colegio municipal a nivel de la comuna, o sea se ha visto en el diario comunal que el (EM 2) es el mejor colegio a nivel comunal (Madre, EM 2)

El colegio ha estado bien catalogado en cuanto a puntaje, porque ha habido años en que ha sido el mejor puntaje de, vamos a decir, de la comuna (Madre, EPS 9)

Algo habló el director en la inauguración (...) establecieron que el SIMCE de este colegio, si mal no recuerdo, era el segundo mejor colegio a nivel comunal, yo estuve anotando ahí, el segundo mejor SIMCE a nivel comunal, y creo que estaba dentro de los 50 o 100 mejores a nivel nacional (Madres, EPS 12)

Por otra parte, se observa, en general, cierta confusión con respecto a la prueba *SIMCE*. Algunas madres asocian este instrumento más bien con la *evaluación de los docentes* que de los estudiantes, mientras otras los confunden con el *reconocimiento de excelencia académica*. Lo que si saben con certeza es cuándo sus hijos han participado en esta evaluación, porque en las escuelas se les prepara a través de reforzamientos extraordinarios.

En casos aislados, se cuenta con un nivel de información más profundo sobre este instrumento, de manera que se tiene claro, por ejemplo, que las escuelas son agrupadas y comparadas entre sí en función de variables socioeconómicas. Algunas de las madres más informadas a este respecto saben, además, dónde podrían obtener más datos (aunque no necesariamente recurren a estas fuentes para profundizar en este aspecto).

Sólo una de nuestras entrevistadas basó su elección de escuela, al menos en parte, en la información aportada por este instrumento. En efecto, se trata de una madre que decidió a cambiar a su hija desde una escuela particular subvencionada a otra municipal en función de los resultados que la primera había obtenido en esta evaluación.

Salió a nivel del SIMCE, que fue lo que detonó mi nerviosismo más todavía eh... salió en la prueba SIMCE casi uno de los peores catalogados de aquí, de la comuna del Bosque (...) Nosotros tuvimos la oportunidad de ver el (...) nacional donde salen todos los puntajes, y el colegio donde yo estaba sacó el penúltimo lugar allá abajo, y este colegio, y después de este colegio siguió el (EPS 1) y el (otro colegio particular subvencionado del sector) o sea este colegio estaba primero y después venían esos particulares y éste era el único colegio municipal, o sea de aquí de la comuna de El Bosque (Madre, EM 4)

En otro caso fue posible constatar que la entrevistada (en EPS 6) sabía que una escuela municipal vecina obtenía un mejor resultado en la prueba SIMCE; es decir, era conciente de que una escuela *cercana y gratuita* superaba a la de sus hijos en ese plano. No obstante, no estaba dispuesta a efectuar un cambio por esa razón dado que dicha escuela municipal funciona con jornada completa (lo que no valoraba positivamente por las razones apuntadas más arriba).

Antes hemos señalado que un criterio importante para las madres en la elección de escuela es su calidad, pero – evidentemente – no son los resultados obtenidos en el SIMCE lo que les permite formarse un juicio al respecto. Si el SIMCE no es utilizado como un indicador de calidad, ¿en base a qué se decide si una escuela es “buena” o “mala”?

b) El criterio de calidad: Aprendizaje, disciplina y acogida

A través de nuestras entrevistas hemos podido establecer que las madres entienden que una buena escuela es aquella que cuenta con tres características: asegura que los niños aprendan, funciona en un clima disciplina y se muestra abierta a acoger a las familias.

En efecto, para las entrevistadas una buena escuela es en primer término aquella que asegura la adquisición de conocimientos y habilidades en los estudiantes. Las madres suelen utilizar tres indicadores para darse cuenta de si la escuela de su hijo cumple – o no – con este requisito:

- Los niños aprenden a leer, contar y sumar precozmente (incluso antes de ingresar a 1º básico)
- Si se les compara con alumnos que asisten a otras escuelas aparecen como más adelantados
- Obtienen buenas calificaciones

Los niños de kinder ya saben sumar...

Mi hijo cuenta hasta 50...

El abecedario...

Materias super atrasadas en otros colegio, mi hija las han pasado (Madres, EM 6)

Y bueno, los míos son buenos, tienen buenos promedios, así que no he tenido ninguna complicación de que, que el colegio sea malo, a veces se quejan las personas que el colegio es malo, pero es porque los niños no son estudiosos, son desordenados, por eso encuentran malo el colegio, pero yo no tengo quejas de que sea malo el colegio, yo lo encuentro bueno, los míos aprenden, tienen buenas notas (Madre, EM 10)

Mi hijo está en kinder y está leyendo, de repente tiene dictado, de números, de vocales, de palabras muy sencillas, pero palabras, como papá, entonces tu vas a otro colegio y en kinder recién les están enseñando las letras a los niños (Madre, EPS 3)

Yo veo por ejemplo en comparaciones con mis sobrinos, veo por ejemplo, cuando los niños recién comienzan a leer ellos leen bien, o sea comienzan con una lectura bien para comparación con mis sobrinos de 3º básico, ellos en 1º, 2º, mis hijos leen bien (Madre, EPS 5)

El segundo requisito de una buena escuela es que sus profesionales se constituyan como autoridad para los niños, de manera que la escuela funcione en un clima de orden y disciplina. Para las entrevistadas de ambos tipos de escuela el establecimiento y cumplimiento de reglas resulta fundamental.

Yo pienso que si no hay esa disciplina los otros niños van a ver y van a hacer cosas peor (Padre, EM 11)

...era mas ordenado acá, más orden, mas disciplina, no estoy diciendo que el colegio allá andaba al lote, pero acá se ve que hay un respeto mutuo entre profesores, alumnos, entre alumnos entre si, y las reglas...Yo lo sentía importante dentro de la formación, porque es estar inculcándole a los niños que sigan un paso más (Padre, EPS 12)

Finalmente, una buena escuela es además aquella que se mantiene abierta a atender las inquietudes o sugerencias de las familias, estableciendo una comunicación fluida con éstas a fin de que se mantengan enteradas de los avances o dificultades que sus hijos experimenten.

De partida me gusta el colegio porque uno tiene siempre la posibilidad de acceder a los inspectores, al director, o sea, yo he visto otras escuelas que tu tení que ir prácticamente a pedir audiencia para hablar con el director, acá yo tuve un problema y el director me lo soluciona, con los inspectores a la hora que vengas, si tienes que dar un remedio o algo, te permiten el ingreso (Madre, EM 5)

... a mi me encanta este colegio, es muy bueno, y los profesores también, siempre, cualquier cosa que haya, un problema, la están citando a uno, le están comunicando en la libreta de comunicación que uno tiene que venir (Madre, EPS 1)

c) Los “malos elementos” o “manzanas podridas”: principal característica de una mala escuela

Como hemos apuntado, una *buena escuela* es aquella que cuenta con una serie de características (propicia el aprendizaje de sus estudiantes, por tanto, tiene buenos profesores, se organiza adecuadamente y mantiene una buena relación con las familias). Pero, en el sentido contrario, una *mala escuela* no es la que no calza con este perfil, sino principalmente aquella a la

que asisten alumnos percibidos como una compañía poco recomendable para los hijos. A través de nuestras entrevistas ha sido posible constatar la importancia decisiva que las madres otorgan al *tipo de tipo de estudiante* que asiste a las escuelas, anhelando unas y evitando otras en función de este elemento.

¿Qué características tiene este alumnado evitado y rechazado? En general, se trata de estudiantes que manifiestan comportamientos inadecuados, es decir:

- Se involucran permanentemente en peleas al interior del establecimiento o en sus inmediaciones, lo que resulta grave para las madres, porque saben que en ocasiones llegan incluso a utilizar armas blancas:

Yo vivo al frente de una canchita de baby futbol que está cerra'ita y todo, y los chicos llegan a pelear ahí, mocositos como ella, a pelear con cuchillas y pata's y combos y de la cintura pa' abajo, viera usted las niñas de octavo o de tercero o cuarto medio, era con cuchilla y se les veía todo... o sea peleando con las piernas abiertas, se les veían los calzones, o sea era una cuestión espantosa (Madre, EM 4)

Un día yo vi una pelea de los niños de enseñanza media, aquí, aquí afuera, y hasta con cuchillas, entonces eso a mi me quedó marcando también poh...(Madre, EM 12)

El otro que es malo es el (escuela municipal del sector), que está en el (...), es horrible ese colegio, horrible, yo un día me topé con una balacera a la salida del colegio y niños peleando en la plaza, con cuchilla, uno sacó una pistola, habían pegado unos balazos, imagínate el medio escándalo a la salida del colegio (Madre, EPS 3)

Muchos garabatos, les hablaban puras cosas obscenas a las niñas, de la cintura para abajo, las toqueteaban, los compañeros de curso, ¿ya?, y se veía mucho peleas, porque es enseñanza media, entonces uno, yo vivo frente de ese colegio, yo estudié en ese colegio, ese colegio cuando yo estudiaba era muy bueno, yo salí de cuarto de ahí, pero después se echó a perder porque salen los niños de enseñanza media y... están vendiendo en la esquina droga. Entonces todo eso uno lo ve y antes eso no se veía. Muchas peleas, hasta las niñas peleando, con cuchillo en la calle, han venido hasta los carabineros (Madre, EPS 8)

- No reconocen la autoridad de sus profesores, llegando a agredirles verbal o físicamente:

Yo por ejemplo el otro día vi a un niño que agredió a una profesora delante de todos los apoderados allá afuera y...no había forma de controlarlo. Imagínese un niño con once, doce años, porque más no tenía, era como de quinto, creo (claro, le pegó un cachetazo a la profesora que la dio vuelta) y no le digo que la profesora con culpa, porque oye, el niño se escapó, entonces la profesora estaba tratando de calmarlo, porque la intención de él era saltarse para fuera y se dio vuelta y le aforró el cachetazo no más (Madre, EM2)

Porque yo conozco el caso de mi prima que tiene a sus hijos en otra escuela, incluso la hija me dijo que... ella va en la (escuela municipal del sector)... y ella misma me dijo que las niñas les pegan a los profesores... (Madre, EM4)

- Consumen tabaco, drogas y/o alcohol dentro o fuera del colegio, o bien provienen de familias que se dedican al narcotráfico a pequeña escala:

Hay muchas niñas que están metidas en la droga. Nosotros seremos pobres, pero no andamos complicados con problemas de drogas, ni de robo, ni de familias que vengan de familias de ladrones, no (Madre, EM 8)

Aquí uno viene como a las cuatro de la tarde, porque vengo a buscar fotocopias, saco fotocopias en el colegio y hay chiquillos así, fumando marihuana, pero así igual como si fuera un cigarro, o sea en plena

calle, sin vergüenza de nada y los niños ven eso, porque generalmente los niños salen temprano entonces uno los lleva y ellos preguntan “¿mamá, qué están haciendo? ¿por qué sale ese mal olor?”, eso es el ejemplo que les dan aquí, en este sector (Madre, EM 11)

... los niños de séptimo y de octavo se ponen a fumar, y mi hijo porque una vez los vio le dijeron que lo iban a tajar, le dijeron que le iban a tajar la boca por sapo, entonces mi hijo tenía que quedarse callado porque imagínate, lo tenían amenazado, porque si hablaba...(Madre, EPS 3)

...venía mucha gente, a ver cómo lo digo, es que no quiero...traficante. Y mi hijo un día me dijo a mí, el grande me dijo a mí, “oye, ¿sabías lo que me dijo mi compañero?, que vendiéramos 10 pitos y nos hacíamos cien lucas”, y tenía 5 años, 5 años, yo quedé pasma’a. Yo vivo encerrada en cuatro murallas porque sé que los de la esquina venden, para que mi hijo no vea, ¿y que alguien venga y se lo diga de sopetón así? (Madre, EPS 2)

- Utilizan un lenguaje impropio y vulgar:

Yo vivo acá al frente... y ahí donde están los primeros medios... y uno escucha y hablan con puros garabatos, terrible... (Madre, EM 8)

... yo tengo una vecina que tiene una niñita en este colegio, en el (EM 10), pero la niñita... es totalmente diferente a la mía, es irrespetuosa con la mamá, la levanta y la deja caer y los míos no son así, los míos no dicen garabatos, no sé si acá a lo mejor, pero al menos en la casa, no dicen (Madre, EM 11)

yo lo veo porque yo estuve en un kinder el año pasado y un niño le dijo a la tía “vieja hueona”, de 5 años, entonces mi hija llegó ¡¡¡¡aahhh!!!!, espantada a la casa...(Madre, EPS 1)

Pero ahí... encima de los profesores, encima de los apoderados, salen peleando, salen diciéndose groserías, ¿ah?, salen hablando de la cintura pa’abajo (Madre, EPS 2)

- Se escapan de la escuela:

Y algunos niños, decía mi hijo, que se arrancaban por arriba, si se salían, ¡sí, se salían!, si algunos se iban pa’ la casa, agarraban la mochila y se iban (Madre, EM 5)

Si, aquí también pasaba los mismo, pero se puso un reclamo al director y se taparon con fierro ahí...se pusieron protecciones y los alumnos ya no se arrancan, pero allá en ese otro lugar, si, todavía existen (Madre, EM 12)

- Su apariencia no resulta acorde a su condición de estudiantes; los niños parecen más bien pandilleros, mientras las niñas tienen una imagen sexualizada en disonancia con su edad; o bien, impresionan como niños descuidados, sucios o pobres. En opinión de las madres los escolares deben caracterizarse por usar adecuadamente su uniforme, y mantener una apariencia ordenada y pulcra.

Uno ve como van vestidos, solos, niñitos así (pequeños) se iban así, solos...la mochila así, porque la llevan por allá abajo, los zapatos sin cordones, a veces niños sin calcetas... las niñitas de todos colores cuando van peina’s, porque si no van con el moño de cualquier color... (Madre, EM 1)

Yo ese día veo entrando a los alumnos de ese colegio, ¡y cuando voy viéndolos!, de la forma que se vestían (...) esos niñitos con cadenas, con los pelos parados, con los pantalones ajustados, entonces yo quedé como... (Madres EM 9)

Entonces qué es lo que pasa, las niñas salen con su jumpercito, sus colas, porque aquí las niñas entran con colita, super ordenadas y na' de pintura en su cara, entonces uno las compara con otras niñas, que van cortas, super moda, super, pelo, super pinches, parecen cualquier cosa, menos estudiantes (Madre, EPS 4)

Las madres de escuelas municipales informan que es muy probable que un alumno “inadecuado” provenga de una familia igualmente problemática, de manera que la conducta observada en los niños se explica o comprende en función del comportamiento de sus familiares más cercanos. Es más, en algunas ocasiones se constata que las familias de estos alumnos, lejos de poner atajo a los conflictos y peleas que puedan ocurrir entre niños, se involucran en éstos buscando incluso apoyo en otros parientes con el objeto de amedrentar al adversario. O bien, cuando es la escuela quien busca poner remedio al mal comportamiento de sus hijos, algunas familias se ponen de parte de éstos, amenazando y agrediendo al profesorado y el equipo directivo.

... pero lo malo es que aquí, queda aquí y después se van para afuera a pelear y se agarran afuera y vienen las mamás y la otra mamá que es más chora y después que meten a la hermana y “te voy a traerte a la prima, y van a venir de La Legua, de la Pintana”⁹³, y así... así se van amenazando... (Madre, EM 8)

Es que lo que pasa aquí es que hay niños que tienen mala conducta y no los echan por qué, porque viene toda la familia detrás (...) y eso a mí me consta, porque lo he visto. El año pasado a una compañera de mi hija la echaron del colegio. Sabe que llegó toda la familia aquí a echarle la aníñá a la profesora, le iban a pegar a la profesora, porque la señorita decidió echarla (Madres, EM 13)

En la medida que las escuelas municipales no efectúan procesos de selección, tienen mayores probabilidades de acoger a niños que calzan con el perfil de “indeseable”, a diferencia de las escuelas privadas subvencionadas que sí pueden seleccionar a sus alumnos a partir de sus antecedentes conductuales. A pesar de ello, los “malos elementos” no se encontrarían exclusivamente en establecimientos del primer tipo; las entrevistadas de ambos grupos observan que ciertas escuelas privadas subvencionadas de sus barrios tienen un alumnado conflictivo digno de evitar.

Es que la calidad no va en pagar o no pagar. Yo vivo en el cuarenta⁹⁴, me queda cerca el (colegio privado subvencionado del sector) y yo he visto a niños agarrarse a cuchilla limpia y son de ese colegio... hay otra calidad de niños, y ese colegio es particular (Madre, EM 9)

Yo tenía una amiga que tenía al niño en el colegio de la esquina, ese colegio es pagado, subvencionado, pagaba ella trece mil pesos el año pasado, al hijo le robaban la colación, le pegaban, no aprendía, al contrario, tuvo un retraso el niño, este año tuvo que pescar y cambiarlo y siendo que el colegio es pagado, debería ser mejor (Madre, EM 3)

Por ejemplo, muy... con harto renombre digamos, el (escuela privada subvencionada del sector) no los pondría, por nada del mundo, una porque he visto lo que decía yo, esta acá al lado del colegio nuestro, y no puedo quedar... no se si alguna de ustedes habrá pasado por ahí, los niños prácticamente salen con los cigarros encendidos de dentro del colegio, yo he visto niños con cerveza fuera del colegio, estando el

⁹³ La Legua es un barrio de la comuna de San Joaquín, relativamente alejada de nuestra comuna de estudio, mientras La Pintana es una comuna vecina; ambos sectores son tristemente famosos por la alta incidencia de narcotráfico y delincuencia común.

⁹⁴ Hace alusión al paradero de una Avenida.

portero ahí mismo, estando el inspector ahí mismo, porque tienen una (...) en realidad. Ahora, la presentación de los niños, deja hartos que desear, porque se supone que hay un inspector, alguien que enseñe reglas, y pucha, los niños con los piercing, con los pelos paraos, con... de todo (Madre, EPS 9)

Yo tengo un colegio al frente de mi casa, el (escuela privada subvencionada del sector), no sé si lo han escuchado, y ese es un colegio subvencionado, pero ahí llega de todo poh, si ahora hace poco se llevaron a un niño los carabineros, porque le daba droga a los otros niños (Madre, EPS 8)

Las madres de ambos grupos temen que sus hijos entren en contacto con compañeros poco recomendables principalmente por dos razones. Por una parte, algunas de ellas piensan que la presencia de estos alumnos podría dañar a sus hijos porque éstos, directa o indirectamente, podrían agredirles psicológica, físicamente o incluso sexualmente (en caso de ser mayores que ellos):

Pero si el otro día cuando salimos había un niño con la cabeza llena de sangre y era una bolsa con púas que le había llegado, entonces uno se va con los nervios... ¡cómo llega mi hijo a la escuela! (Madre, EM 12)

... claro, yo digo está bien que ellos, claro, por equis motivo ellos se pueden atrasar, si todos podemos tener problemas en cuanto a la educación, pero ellos... acá deberían de preocuparse de que un niño mayor de dieciséis, de diecisiete años con otros de trece, es otro... a ver, cómo te explico, él puede tener otro... (otra mentalidad) justamente, otra mentalidad (Madre, EM 5)

En segundo lugar, pero no menos importante, el temor radica en que eventualmente los alumnos “indeseables” terminen “contagiando” a sus propios hijos, quienes de forma más o menos conciente y voluntaria, se dejarían influir por sus compañeros. Una estrategia implementada por las madres para evitar este posible influjo negativo es recomendar, o directamente prohibir, a sus hijos que establezcan relaciones de amistad con los “niños - problema”, porque se asume que la “manzana podrida” terminará por contaminar a las que se encuentran a su alrededor.

... y de repente los niños vienen con mala conducta de su hogar y los niños que nosotros tratamos de hacerlos buenos niños, se echan a perder (...) si hay grupos de niños, aquí hay grupos de niños que ¡chuta!, que son agresivos, que son niños que quieren llevar, arrastrar a los niños buenos, entonces ¿dónde está uno?, uno tiene que estar ahí, preguntándole al profesor, “¿cómo está el niño?”, a mi la profesora me dice, “sabe que hay un grupo de niños, que su hija se junta con ellos”, ya y yo le pregunto altiro a la niñita, le dije si tu sigues juntándote con ellos, le dije yo, te voy a castigar (Madre, EM 13)

Muchas veces el más pollito como se dice, es pa'l tandeo de los demás y si no es pa'l tandeo... lo hacen meterse igual al grupo, porque él igual pa' no quedar de tontito, bueno ya, dame una fumadita o dame un sorbito e igual o lo meten al grupo o lo aíslan y lo dejan pa'l chuleteo de todos (Madre, EM 7)

... si uno va a poner en un colegio al hijo de uno, es para que se eduque y se eduque bien, los malos elementos a mi parecer no deberían estar en este colegio, porque este colegio no es malo. Y aquí, hay malos elementos, entonces uno echa a perder al otro y al otro y al otro. Nosotros ¿cierto?, que teníamos en el curso a un niño que era así de conflictivo, nosotros ¡pucha!... la mamá no era (...) la mamá asistía a las reuniones, pero ¿sabe qué?, la mamá decía “yo lo dejo”, “yo lo dejo”, el niño vivía en la calle, cero preocupación de la mamá, el niño iba para ser un delincuente, que me perdone el niño, pero yo lo conozco de chico... pero yo no quiero que mi hijo se junte con un futuro delincuente (Madre, EPS 2)

... fui a hablar con el director y le dije, mi hijo salió con casi un siete de promedio de ahí, ¿ah?. Y me dice el director por qué se lo lleva, si así necesitamos niños (exacto, para poder cambiar el ambiente), resulta

que mi niño es uno bueno, contra cuarenta y cinco que más que seguro mi hijo se va a podrir, y yo no quiero eso (Madre, EPS 6)

Algunas entrevistadas plantean que el tipo de alumno que asiste a una escuela depende directamente de las características de la población que habita en sus alrededores, por tanto, en la medida de lo posible, eligen escuelas ubicadas en sectores tranquilos o – al menos – evitan establecimientos situados en los barrios más conflictivos, caracterizados por la presencia de grupos marginales vinculados con el narcotráfico o la delincuencia común.

*Yo vivo más allá de Los Morros, yo los puse por... el por el sector...
Me gusta el ambiente de allá como es, es tranquilo, me gusta el ambiente de dónde está ubicado el colegio (Padre, EM 11)*

Cerca de mi casa hay un colegio, empezó de a poquito, igual con una excelente directora, por años lo tiró para arriba el colegio, ahora es un tremendo colegio, pero ¿cuál es el problema?, como habían parcelas alrededor las vendieron y hicieron poblaciones, poblaciones no muy buenas, el colegio se ha llenado de esa gente (Madre, EM 9)

Sabes tu que hay una diferencia, todo esto ocurre en las comunas periféricas, lo digo por qué, mi hija, la Cecilia, la que está ahora en 2º medio, ella estudió en un colegio municipal de Providencia, ya, que es el Colegio (...), pero la educación, el trato, el ambiente, oye, era como un colegio pagado, era otro tipo de niños, otro tipo de educación... (Madre, EPS 6)

Una parte importante de las entrevistadas, sin embargo, responsabiliza a las propias escuelas del alumnado con el que trabaja, al percibir que simplemente recibe a todos los niños que solicitan su incorporación en ella, sin hacer discriminaciones en función de su comportamiento. La importancia que se otorga al tipo de alumnado de una escuela es tan fundamental que, tal como hemos apuntado en otro sitio (Córdoba, 2008), las madres perciben que las escuelas *mejoran y empeoran* en función de ello. El hecho de que una escuela expulse a aquellos estudiantes conflictivos se valora muy positivamente, porque se entiende como una “limpieza” que beneficia a la escuela en todos los sentidos; del mismo modo se valora la selección de estudiantes en función de su conducta⁹⁵.

... en el curso de mi hija también, el año pasado, tenían dos niños con problemas y o sea problemas, yo me refiero a problemas graves poh, o sea los niños le aforraron a las niñas y los papás estaban presos y gracias a Dios este año les cancelaron la matrícula a los dos niños, eran terribles en todo caso ah...(Madre, EM 9)

*Es que cuando recién empezó el colegio era pésimo, entraba cualquiera
Entraban todos aquí
Cualquiera
Cualquiera, después se hizo una limpieza y ya mejoró el colegio, en estudios, en todo, en todo (Madres, EM 14)*

⁹⁵ La gran mayoría de nuestras entrevistadas no está de acuerdo con la selección de estudiantes en función de su rendimiento académico; la posición más ampliamente compartida es que la escuela debe apoyar incondicionalmente a los niños de bajo rendimiento o con problemas de aprendizaje; prácticamente nadie estaría de acuerdo con que se les expulsara por este motivo.

...esa niña no la recibían en ningún colegio, la echaron de todos los colegios, de muchos colegios la echaron y la recibieron ahí. Entonces sí es un colegio que recibe a una niña que la han echado de muchos colegios por problemas de conducta... le abrieron las puertas...Nosotros no vivimos en esta comuna, vivimos en La Pintana, y en el sector donde nosotros vivimos, hay niños que realmente están en ese colegio, porque no los reciben en otro y entonces van a ese colegio. Porque si es capaz de recibir a una niña que la han echado de varios colegios, entonces el colegio es malo (Madre, EPS 1)

Lo que no me gusta de este colegio es que deja entrar eh... deja entrar a todos, no hace como una prueba de admisión, un niño con los papeles manchados igual puede entrar a este colegio. Me gustaría que hubiese selección con los niños (Madre, EPS 5)

El tipo de alumnado de una escuela es el aspecto que nuestras entrevistadas privilegian en mayor medida en el proceso de elección de escuela, tanto así que la cercanía con el hogar es una ventaja a la que se renuncia en caso de que al establecimiento más a mano asista un tipo de alumno “poco recomendable”. Varias de nuestras entrevistadas, en ambos tipos de escuela, informaron que cerca de sus hogares existen establecimientos (de ambas dependencias) que prefirieron evitar justamente debido a que el tipo de niño que a ella asistía.

Yo vivo lejos... yo los puse porque yo estudié ahí. Yo estoy a media cuadra de este colegio, pero este colegio a mí no me gusta⁹⁶... me gusta el ambiente de allá como es, es tranquilo, me gusta el ambiente de dónde está ubicado el colegio... (Madre, EM 11)

*Tengo que tomar todos los días micro sí, pero no importa, o sea me levanto temprano y los traigo igual. Yo vivo casi llegando a Santa Rosa, por Observatorio (uh, lejos ah)
¿Y no tiene otro más cerca?
Sí, pero no... es muy malo el colegio (este por lo menos...) no ahí los cabros van hasta con cuchilla en (EM 4) y como el mío es fosforito... (Madre EM 3)*

... estaba justo este, y las dejé acá, a parte por lo cerca, que no tenía ningún otro, y los colegios acá alrededor no son buenos, no en enseñanza, a lo mejor no en enseñanza, pero sí (el ambiente) en la clase de personas que llegan, más que nada por eso (Madre, EPS 11)

... estaba bien complicada en lo que era el tema colegio, entonces el colegio que hay cerca de mío es (escuela municipal de una comuna aledaña) y no me gusta por el tipo de niño que va (Madre, EPS 2)

Hasta aquí lo informado por madres de escuelas municipales y particular subvencionadas prácticamente no difiere entre sí. No obstante, en el segundo grupo surge un tema que no fue mencionado por las entrevistadas del primero: la selección de los estudiantes por parte de las escuelas.

Cuando una familia se decanta por un establecimiento particular subvencionado debe someter a sus hijos a un proceso de selección; no basta con que ésta escoja determinada escuela, porque los niños deben ser a su vez aceptados, de esta forma, varias de nuestras entrevistadas

⁹⁶ La entrevista de EM 11 fue efectuada en el edificio de EM 10; la entrevistada manifiesta una opinión negativa sobre el colegio en el cual fue realizada la entrevista, no sobre el cual enviaba a sus hijos. En esa época los profesores y alumnos de la EM 11 fueron trasladados debido a que se estaba construyendo una nueva infraestructura, adecuada para el funcionamiento de la Jornada Escolar Completa.

informaron que sus hijos pasaron por este tipo de proceso, incluso si postulaban a kinder con 4 o 5 años.

Cuando se trata de niños pequeños la prueba de selección se denomina “de madurez” y consiste en que éstos deben pintar, dibujar, mencionar números y letras, siguiendo las instrucciones de una profesora. Algunos establecimientos no realizan este procedimiento, sino que consideran como antecedente suficientemente confiable el hecho de que los niños hayan asistido a determinado jardín infantil. En esos casos basta con acreditar que el niño cursó la enseñanza pre básica en dichos centros para que sean automáticamente admitidos (esto ocurría en EPS 1 y EPS 12).

Si se trata de niños que postulan a la enseñanza básica se les solicita su expediente académico e informe de personalidad (que incorpora entre sus apartados la conducta) provenientes del colegio anterior. Además de eso, se les examina en ciertos contenidos; habitualmente la propia escuela proporciona a las familias un listado con las materias que se supone los niños deben dominar de acuerdo a su edad y curso, evaluándoles posteriormente en éstas.

Como señalamos antes, la rigidez que alcanza este proceso de selección en unos casos y otros es variable. Por ejemplo, hay escuelas en que las pruebas de madurez o de contenidos se aplica, pero no tiene un efecto sobre la aceptación del niño, porque se utilizaría más bien para recoger información sobre los conocimientos que éste trae, es decir, con fines diagnósticos. En cambio, en otros establecimientos (como EPS 1 o EPS 12) cuando un niño postula a la enseñanza básica se le exige que tenga un promedio de calificaciones no inferior a 5.5, únicamente para poder participar del proceso de selección y, en caso de que en la prueba de conocimientos no obtenga un resultado aceptable, simplemente no es admitido en el establecimiento.

De acuerdo a la información recogida, las pruebas de selección están siendo implementadas por casi todas las escuelas particular subvencionadas a las que hemos tenido acceso; de hecho, varias escuelas que hasta hace algunos años no efectuaban este tipo de proceso, sí lo vienen haciendo en los últimos cursos (por ejemplo, EPS 8 y EPS 10).

Por otra parte, existen colegios que si bien no efectúan pruebas de admisión ni solicitan una nota mínima para postular, fijan otros criterios, por ejemplo, no aceptan niños repetidores o aquellos cuyos informes de personalidad sean negativos (EPS 4 o EPS 8, por ejemplo).

De esta forma, sea cual sea el mecanismo utilizado, casi todas las escuelas particular subvencionadas con las que trabajamos seleccionan de alguna forma a sus estudiantes; esto únicamente no ocurría en dos casos (EPS 10 y EPS 11)

Junto a ello se destaca que algunos colegios efectúan procesos de selección no sólo al ingreso, sino una vez que el alumno ya ha sido admitido, de manera que si éste no cumple con determinados criterios se solicita a su familia sacarlo del establecimiento. El motivo más frecuente de expulsión es la mala conducta: si el niño muestra un mal comportamiento de forma reiterada, a pesar de las advertencias y compromisos adquiridos con él y su familia, llegado un momento se les niega la matrícula para el siguiente curso escolar. Dicho momento puede tardar más o menos en llegar, dependiendo de la flexibilidad de cada escuela.

En dos de las escuelas estudiadas, no sólo se expulsaba a los alumnos en función de su mala conducta, sino también de un rendimiento escolar insatisfactorio (EPS 1 y EPS 12). En éstas se había definido una calificación promedio mínima, de manera que el estudiante que no la alcanzaba debía abandonar el establecimiento; lo mismo ocurría en caso de que repitiese el curso.

d) Satisfacción y cambios de escuela

Al observar las *tendencias generales* que se dieron en las entrevistas grupales se constata que en la mayoría de los casos (9 escuelas municipales y 9 escuelas privadas subvencionadas) las madres se sentían satisfechas con la escuela de sus hijos; en otros 3 casos (de ambas dependencias respectivamente) las opiniones se encontraban más bien divididas, o bien, las entrevistadas manifestaron sentirse sólo relativamente satisfechas. Finalmente, en 2 escuelas municipales las madres se mostraron más bien disconformes. Lo anterior no implica que dentro de cada grupo existiese total consenso y que no surgieran opiniones divergentes; si bien existía una tendencia grupal, ésta no representaba siempre a todos los participantes.

Aspectos positivos observados en las escuelas y su personal

Anteriormente señalamos que para nuestras entrevistadas una buena escuela debe cumplir con tres características: propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, funcionar en un ambiente de disciplina y ser receptiva con las inquietudes o sugerencias de las familias. Coherentemente con ello, nuestras entrevistadas se mostraban satisfechas de las escuelas cuando observaban que estas tres condiciones se daban.

En primer término se valora positivamente el hecho de que los niños adquieren aprendizajes, responsabilizando de ello al profesorado. Su compromiso en ese sentido se valora aún más cuando se trata de alumnos con ciertas dificultades (dislexia, discapacidad física, por ejemplo).

Mi hijo estaba en otro colegio y tenía buen promedio, pa' él era bueno porque no sabía leer ni escribir... y en dos semana aquí aprendió a leer, aprendió matemáticas, aprendió de todo... (Madre, EM 8)

...los profesores en todos los otros colegios les hacen la materia a todo el curso y el que aprendió, aprendió y el que no, que se las rebusque como pueda no más... quedó atrás. Entonces ella no, ella elige a los que más les cuesta y los deja a todos juntitos y les enseña diferente y eso es bueno, es bueno que ella les haga, incluso les hace lectura silenciosa, les hace leer para ver a quién le hace falta más lectura, entonces todo eso es bueno, porque hay una preocupación (Madre, EM 11)

Mi niñita de primero empezó con problemas para aprender y le costaba captar y todo y yo conversé con la profesora y todo, y ella le ayudó mucho, hasta que aprendió a leer y ahora ya va así, mucho mejor, o sea ya no me cuesta tanto que ella tome sus cuadernos, entiende mejor, o sea la profesora estos tres años que ha estado con ella le ha ayudado mucho y a mi también, porque prácticamente también me ha educado para que yo pueda enseñar a mi hija. Entonces esas cosas son importantes, uno las valora (Madre, EPS 11)

Si porque mi hijo también va en 2° básico, todavía está aquí, yo hasta el día de hoy agradezco, porque mi hijo sacaba una mala nota y el profesor le hacía una interrogación oral, si le iba mal en la interrogación, le volvía a repetir la prueba, pero le hacía las cosas hasta que él aprendiera y eso no lo he visto en otros profesores, por ejemplo, el profesor que tiene mi hija ahora, si se sacó un dos se sacó un dos y si se sacó un dos es porque no sabe y entonces obvio que tendría que explicarle (Madre, EPS 4)

Asimismo se valora positivamente que directores y profesores se constituyan como una autoridad frente a los estudiantes. Por ello se aprecia muy especialmente que la escuela establezca y haga cumplir ciertas normas disciplinarias y, como veremos enseguida, el hecho de que esto no ocurra se constituye en una fuente importante de insatisfacción. En ese sentido las entrevistadas esperan que profesores y directores pongan freno rápidamente a situaciones de desorden e indisciplina, con el objeto de sentar precedentes que permitan regular la conducta de los estudiantes.

Las madres de ambos tipos de escuela valoran la apertura que se observa por parte tanto de profesores como del equipo directivo a recibir las consultas e inquietudes de las familias. Por ello se agradece que cuando necesitan conversar con un miembro de la escuela, éste se encuentre disponible para atenderlas y orientarlas en la solución de sus problemas.

... y además me gusta la acogida que hay que no en todas las escuelas hay, que uno puede venir a hablar con el director, que tiene contacto con los profesores, si uno tiene una duda viene en la mañana, conversa con la profesora, ella le expone su visión, que se yo, y uno pregunta que más puede hacer por su niño... (Madre, EM 7)

... me gusta porque como pocos colegios deja que las mamás entremos al colegio porque tengo... en la comuna La Granja, mi hermana estudió en un colegio allí y las mamás no pueden ir a ayudar a los hijos a la hora del almuerzo, en cambio acá nos dan la posibilidad de venir, de si hay alguna cosa ellos nos invitan, siempre ellos nos tienen en consideración obvio que no a todas las mamás, porque no se puede, pero las que están más cercanas las que más queremos acercarnos al colegio, ellos nos acogen (Madre, EPS 2)

Las entrevistadas de escuelas privadas subvencionadas apreciaban, además, algunas medidas que éstas tomaban para asegurar un funcionamiento ordenado y disciplinado, aludiendo con ello a una organización previsible de la vida escolar y de las actividades que involucran a los apoderados, pero sobre todo, y especialmente entre quienes tienen hijos pequeños, a normas que les hacen sentir que sus hijos se encuentran seguros. En ese sentido se menciona, por

ejemplo, la separación que se hace entre niños mayores y pequeños a la entrada o salida de la escuela, durante los recreos o para el uso de los baños; la permanente vigilancia de todos los sectores del edificio o la existencia de un procedimiento rígido para retirar a los hijos del colegio.

...nadie puede retirar a sus hijos, solamente el colegio se hace responsable de eso, y si uno quiere entrar al colegio, también tiene que entrar con la credencial, para todo, sacarlo, entrarlo, retirarlo, para todo... entonces es como bien elevado en los niños chicos (Madre, EPS 4)

La seguridad, claro, es que lo que pasa es que el colegio es cerrado, tiene mucha gente que está viendo a los niños en el recreo, eh...en el caso de allá eran los profesores y los auxiliares, pero... también allá justamente el tema, el asunto es que había niños mas grandes, corriendo por los patios a todo dar, en cambio acá no, porque a los niños chicos los tienen casi sectorizados, (...) en una oportunidad y vimos que no están a la vista los chicos, entonces yo miro la parte educacional y la seguridad también de los niños (Madre, EPS 12)

Aspectos negativos observados en las escuelas y su personal

Siguiendo la tendencia descrita, las quejas más frecuentes se vinculan con la ausencia o debilidad en alguno de los elementos clave de una buena escuela⁹⁷ observándose, no obstante, algunas diferencias entre las madres de escuelas municipales y privadas subvencionadas.

Las entrevistadas de escuelas municipales se sienten insatisfechas de la escuela cuando comprueban que sus hijos no adquieren ciertos aprendizajes, este proceso se realiza demasiado lentamente o bien cuando perciben que los profesores no se preocupan suficientemente de las dificultades que los niños pueden experimentar en su proceso de aprendizaje. Por su parte, las madres de escuelas privadas subvencionadas que no se sentían plenamente satisfechas de la escuela mostraban, más bien, dudas respecto del nivel académico de la escuela de sus hijos; esta incertidumbre provenía de diversas fuentes: las dificultades que han tenido otros estudiantes una vez que abandonan la escuela, la constatación del bajo nivel de aprendizaje que los hijos han alcanzando, la comparación que se establece con otros establecimientos, los consejos que algunas madres han recibido por parte de profesores de la propia escuela o, en algún caso excepcional, información proveniente del SIMCE.

... ellos en un momento tenían promedio seis nueve y nadie se ha dado la capacidad de decir "Pucha, el niño tenía un seis nueve y por qué lo bajó tanto", no se han dado la capacidad de decir "Por qué el niño tanto bajó tanto la nota, ahora tiene un cuatro coma siete".. de un seis nueve a un cuatro siete es bastante la diferencia encuentro yo, porque antes si veían que usted bajaba las notas, la ayudaban, la ponían a estudiar (reforzamiento) exactamente el reforzamiento porque ahí estaba el profesor "Si te cuesta, no importa", pero yo aquí me he dado cuenta que a los profesores les da lo mismo, al profesor le da lo mismo y yo he reclamado por eso (Madre, EM 10)

⁹⁷ Sin embargo también encontramos personas que se encontraban disconformes debido a la falta, escasez o inadecuación de recursos materiales y humanos (infraestructura deficiente y antigua, inexistencia de actividades extra escolares orientadas a promover el desarrollo artístico o deportivo de los niños o de profesionales de apoyo, como psicólogos y psicopedagogos)

... yo por ejemplo, en la casa le hago una división y mi hijo queda volando... yo no sé si le regalan las notas estoy siendo bien sincera, yo no sé si le regalan las notas, yo le hago ejercicios y ni idea, y va en 4º, y lo divertido es que las pruebas las hace y yo sé que es su letra, pero yo no sé si le copia al compañero de al lado, él me dice que no poh, él me dice que él hace las pruebas él (Madre, EPS 5)

... la educación bajó, porque no está en el SIMCE en los mejores... ni en el segundo ni en el tercero... dentro de la comuna, por lo tanto la educación también bajó (Madre, EPS 5)

Algunas madres de escuelas municipales se quejaban de lo difícil que les resultaba contactar a directores o profesores para exponerles sus inquietudes y problemas (EM 13) o de que sus sugerencias no fuesen acogidas por ellos (EM 9). En otros casos se aludía a la falta de un liderazgo efectivo que controle el trabajo de los profesores, imponga normas o exigencias orientadas a ellos y vele por su cumplimiento. En ese sentido, se critica fuertemente el hecho de que los niños ingresen tarde a clases porque sus profesores no llegan a las aulas a la hora prevista o que se paseen por la escuela en horario de clase (en EM 1 o EM 13, por ejemplo). Este tipo de queja no surgió en los grupos de madres de escuelas privadas subvencionadas, pero si se apuntó a la escasez de recursos humanos de apoyo con que cuenta la escuela, destacándose la falta de psicólogos o psicopedagogos, profesionales a los que sí podrían acceder – de una u otra forma – los alumnos de escuelas municipales.

No obstante, la fuente de insatisfacción más importante y compartida por las entrevistadas de ambos tipos de escuela es la existencia de una disciplina laxa en el establecimiento. En efecto, el hecho de que en el colegio no se vele por mantener un orden férreo y estricto, lo que incluye la eventual expulsión de los estudiantes más conflictivos, es valorado muy negativamente porque va en contra de la mantención de un “buen ambiente”, elemento que – como hemos visto – es crucial para nuestras entrevistadas. De hecho, las madres de escuelas municipales y privadas subvencionadas legitiman y alientan la expulsión de alumnos de comportamiento disruptivo y se molestan cuando observan cierta tardanza en la toma de esta decisión.

A veces están en el patio los niños, se andan tirando las cáscaras de naranja, escupiendo a los compañeros, uno va a decirle y dice “No si ese muchacho está siempre acostumbrado a hacer lo mismo”... así le responden a uno los directores (Madre, EM 8)

Se agarran a pata’s, a combos, y no tienen como un... la decisión de... claro, los niños no tienen respeto hacia ellos

No hay un respeto hacia ellos

Los niños tampoco respetan a los auxiliares o a los inspectores (Madres, EM 10)

En general yo hasta el año pasado, hasta principios del año pasado yo tenía entendido que los niños que tenían mala conducta, cuando venían a matricularlos, iban a tener que tomar un... compromiso. ¡Pero qué!, el compromiso era la pura firma, seguía la otra, seguía la otra ¡y el niño seguía en el colegio poh!, hasta el año pasado, que el año pasado ya, cuando empezaron las clases, qué se yo, les dijeron a esos niños no, vienen a dar las puras pruebas y se iban (Madre, EPS 1)

... ya tiene cinco anotaciones, está condicional este año, está condicional el otro, está condicional el otro, ¿no serán muchas oportunidades? Yo digo ya, condicional un año, pero te mandaste una embarra’ al

otro, ¡sonaste!. A mi parecer es así, porque si yo le doy cinco años de oportunidad a un niño, al final no cambia y tampoco veo una preocupación de la mamá en que el niño cambie... esos son los niños que no deberían estar en este colegio (Madre, EPS 2)

Las madres de escuelas municipales se muestran especialmente preocupadas por el hecho de que la escuela de sus hijos acoge a todos los estudiantes que solicitan ingresar, independientemente de sus antecedentes conductuales. Varias entrevistadas comentaron que han expresado dicha preocupación a profesores y directivos, recibiendo por respuesta que las escuelas de esta dependencia están impedidas de seleccionar a su alumnado y que la expulsión es una medida que se utiliza sólo en casos extremos. Saben, además, que éstas son directrices que han marcado instancias superiores, como el Departamento de Educación Municipal o el Ministerio de Educación, no obstante, se muestran en completo desacuerdo con esta obligación que se impone a las escuelas municipales, percibiéndola como un grave perjuicio para éstas y, en tanto, para sus hijos.

Porque yo hace poco fui a ver colegio para mi hijo, porque lo voy a sacar de aquí y en esos colegios te dicen altiro, si viene con antecedentes, no lo reciben. Entonces ¿por qué en los colegios municipales tienen que recibirlos?... por eso echan a perder el colegio... (Madre, EM 8)

Solamente, el hecho de ser un colegio municipal, tiene que recibir a todos los niños – tiene que recibir todo lo que viene (como sea) claro, tiene que recibirlo, no puede cerrarle la puerta a ningún niño... pero hay mucho niño que viene con problemas de conducta (Madre, EM 2)

Ante la imposibilidad de efectuar procesos de selección de alumnado, las madres de escuelas de esta dependencia plantean que es necesario limitar las oportunidades que se otorga a los estudiantes de mala conducta. Es decir, puesto que la escuela está impedida de negarles la escolarización, al menos, se debería actuar de forma decidida cuando éstos incurren en comportamientos inadecuados de forma reiterada.

Es que el director ha recibido muchos niños malos, eso ha sido, él les ha dado la oportunidad para que estudien, se regeneren, sean una mejor persona, pero considero que si no dan buen, como le dijera... buen testimonio, no los debiera recibir más poh, porque echan a perder todo el cajón, como se dice, la manzana podrí'a echa a perder todo el cajón (claro) (Madre, EM 12)

Ya que el colegio tiene la obligación de recibirlos como municipal, o sea recibirlos, pero con una cierta...condición, o sea al primer reclamo, el niño toma sus papeles y se va, o sea porque ya va a venir con una hoja con problemas del otro colegio y aquí como están que tienen que recibirlos, o sea primer, segunda instancia que el niño haga una actividad, no sé poh, que golpee a un compañero con agresividad o a un profesor, una cosa así, el niño toma sus papeles y se va. Con una opción, no sencillamente bueno, que se quede y hasta lo que pase, con condición (Madre, EM 5)

El hecho de que las escuelas no ejerzan controles severos sobre los alumnos más conflictivos puede tener dos consecuencias relevantes. Por una parte, cuando las madres constatan que estos alumnos molestan, golpean o abusan de sus hijos, sin recibir sanciones acordes a sus faltas, experimentan el deseo de hacer justicia con sus propias manos, llegando en algunas ocasiones a concretarlo.

Los inspectores y directores están atados y causa impotencia para uno, o sea para uno por lo menos que ya le pasó con los hijos de uno, le da rabia, un dolor, una pena... porque no sé poh, yo le dije sí a ella, si yo hubiera pillado a estos niños pegándole a mis hijos, se lo juro que yo, yo les pego... (Madre, EM 2)

... el año pasado a mi hija entre cinco niños le pegaron, le patearon hasta la cabeza, y yo vine y hablé con el inspector general, entonces vino, muy tranquilo, y empieza a hablar sobre los cambios que se están haciendo en el colegio, "Venga mañana y yo le digo lo que pasó con esos niños", "No", le dije, "Yo quiero esto solucionado ahora" le dije, y mandó a buscar a los niños, entonces les empieza a preguntar "¿Por qué le pegaste?", "¿Y tu?", como tan pasivo, entonces yo dije "No, sabe", apunté a los niños, les dije "Tu, tu y tu, le vuelas a tocar un pelo a mi hija y yo te espero allá afuera y dile a tu mamá" (Madre, EM 10)

La segunda consecuencia es que se hará todo lo posible por cambiar al niño de escuela.

Aquí han salido niños buenos, con buena conducta, con buenas notas, por qué, por no echar un grupito que tenía mala conducta

Claro, los niños que son tranquilos, les pegan, los molestan, ¿Qué es lo que hace el papá?, lo cambia, y en vez de sacar a los niños malos como se dice, nosotros mismos, los apoderados tratamos de sacar a nuestros hijos buenos del colegio pa' ponerles en otro poh. Y así el colegio nunca se va a limpiar, nunca va a ser limpio el colegio, porque siempre está quedando lo malo aquí dentro (Madres, EM 13)

e) Cambios de escuela

A través de las entrevistas grupales fue posible detectar que 24 madres de escuelas municipales y 22 de escuelas privadas subvencionadas habían cambiado a sus hijos durante la enseñanza básica; esta cifra representa al 30% de las entrevistadas del primer tipo de escuela y al 36% del segundo.

Entre las madres de escuelas municipales, en quince casos (15) el cambio se efectuó *desde una escuela particular subvencionada*. En siete de ellos, es decir, poco menos de la mitad, éste se debió a dificultades para abonar la mensualidad de las escuelas privadas subvencionadas. En los demás, las razones aducidas son diversas: cambio de domicilio, insatisfacción con el nivel educativo proporcionado o con el tipo de compañeros y el "ambiente" general, valoración negativa de la relación que la escuela establecía con los apoderados o cierre del establecimiento. En dos casos los niños no estaban teniendo un buen rendimiento en la escuela particular subvencionada, de manera que el pago que se debía hacer por ésta comenzó a parecerles un despilfarro, optando así por cambiarles a una escuela gratuita.

En otros seis casos (6), el cambio se efectuó *desde una escuela municipal a otra de la misma dependencia*. En la mitad de ellos, el elemento que explica el cambio de escuela es el traslado de domicilio; en dos se alude a insatisfacción con el aprendizaje y en uno se apunta al maltrato que el niño sufrió por parte de sus compañeros.

En un caso el cambio se efectuó *desde una escuela municipal a una particular subvencionada para regresar luego a la escuela municipal*.

En los dos casos (2) restantes se desconoce la dirección del cambio, pero no sus motivaciones. En uno corresponde a cambio de domicilio y en el otro a insatisfacción con el proceso de aprendizaje.

Entre las madres de escuelas privadas subvencionadas en diez (10) casos el cambio se había producido *desde una escuela municipal a otra de dicha dependencia*. En dos éste se explica por un traslado de domicilio o del lugar de trabajo de la madre. En los demás la decisión se toma en función de la insatisfacción que se experimentaba con la escuela. Dos madres informaron que en un determinado momento se cambió la profesora original de sus hijos; la nueva profesora no fue de su agrado y retiraron por ello al niño. Las demás apuntan a retraso en el abordaje de los contenidos, mal ambiente social y falta de organización.

En otros siete (7) casos el cambio se efectuó desde una escuela *particular subvencionada a otra de la misma dependencia*. Las razones aducidas para haber tomado esta decisión son cambio de domicilio o en la situación familiar, búsqueda de mejor ambiente social, insatisfacción con la nueva profesora que se asignó a los hijos y búsqueda de un mejor nivel educativo.

En tres casos (3), las *madres han cambiado de colegio a sus hijos en dos ocasiones*, de manera que la actual escuela era la tercera en que habían estado. En dos casos se matriculó a los hijos en una escuela municipal para cambiarlos posteriormente a una particular subvencionada y luego a otra de la misma dependencia. En el otro, en cambio, se inició poniendo al niño en una escuela de dicha dependencia, cambiándolo al sector municipal (debido a problemas económicos) para luego retornar al sector particular subvencionado. En uno de estos casos el cambio se debió a traslados de domicilio, mientras en los otros dos se asociaba a la búsqueda de un mejor ambiente social

En dos casos (2) desconocemos la dependencia de la escuela anterior, pero no las motivaciones de cambio, siendo el elemento común la búsqueda de un mejor nivel educativo.

De los 46 cambios de escuela de los cuales tenemos noticia, 9 de ellos se debieron a un traslado de domicilio (20%) (5 en escuelas municipales y 4 en privadas subvencionadas).

f) Escuelas municipales versus particular subvencionadas: valoraciones e imágenes

A través de las entrevistas fue posible recoger información sobre la opinión que madres de ambos grupos tienen respecto de las escuelas municipales y privadas subvencionadas.

Un primer elemento a destacar es que las madres comparan la escuela de sus hijos con otras de su barrio, que pueden ser de dependencia municipal o privada subvencionada, es decir, no se comparan dependencias o sectores, sino escuelas concretas, específicas.

Las opiniones de las madres de escuelas municipales se encuentran bastante divididas, de manera que mientras algunas perciben que la escuela de sus hijos es mejor que cualquier privada subvencionada del barrio, otras opinan que no hay grandes diferencias y un tercer grupo piensa que las escuelas privadas subvencionadas son superiores. En el caso de las madres de establecimientos de esta última dependencia, la tendencia mayoritaria fue valorarlas como superiores a las municipales, lo que no obsta el surgimiento de opiniones minoritarias divergentes. Pasemos a revisar los argumentos a los que aluden nuestras entrevistadas.

Tres opiniones entre madres de escuelas municipales

Primera opinión:

“La escuela municipal de mi hijo es mejor que las escuelas particular subvencionadas del barrio”

Algunas de nuestras entrevistadas señalaron que al comparar escuelas municipales y particular subvencionadas de su barrio son las primeras las que resultan mejor posicionadas. Las razones aducidas son prácticamente las mismas que hacen sentir a las madres satisfechas con la escuela de sus hijos, sólo que ahora se establece una comparación directa con escuelas de otra dependencia.

En primer término se alude a que la calidad de la enseñanza es mejor en escuelas municipales. Tal como sucede en la elección de escuela y la satisfacción con ésta, dicha opinión se basa principalmente en las experiencias personales de las entrevistadas, así como en las comparaciones que hacen en base a la observación de niños que asisten a otras escuelas:

Yo a la niña la tenía en otro colegio, en otro colegio que no es municipalizado, y la niña como que no avanzaba mucho, está en cuarto ella, pero ahora ella sí ha subido sus promedios pero te digo, el noventa por ciento me los subió, porque ella tenía una calificación en matemáticas de un cuatro, ahora tiene y cinco nueve y pa' mi es hartó... (Madre, EM 8)

Mi sobrina va en el mismo curso que va mi hija, ella va a un colegio particular, mi hijo va acá, mi hijo sabe mucho más que ella, incluso mi hijo que va en quinto sabe más que ella que va en sexto, mis hijos saben multiplicar, saben dividir, muchas cosas, mi sobrina no sabe ni siquiera las tablas, y va en sexto en un colegio particular, o sea de qué estamos hablando... (Madre, EM 7)

Sólo una de las madres entrevistadas basó su posición en información proveniente del SIMCE; en efecto, señala que en la última medición la escuela municipal de su hijo superó con creces a otras particular subvencionadas de la comuna.

Pero mira, ¿tu viste el año pasado la nómina de los colegios SIMCE, los puntajes y todo eso?, ¿lo viste?, también venían colegios particulares y nosotros, como colegio municipal, los superamos pero así, ellos estaban acá y nosotros allá, y a parte contando que ellos son particulares, tienen más recursos, pero aquí los pasamos (Madre, EM 7)

Asimismo, la escuela a la que asisten sus hijos se preocupa por el desarrollo afectivo de los niños, lo que no se constataría de igual forma en escuelas particular subvencionadas.

Mira, en el curso de mi hijo había un niño que se llamaba Cristian, no sé si ustedes lo conocieron, lo cambiaron de este colegio, lo pusieron en el (escuela particular subvencionada del sector), que está al frente del (otra escuela particular subvencionada del sector); ah?, el niño no duró ni un año, por qué, porque no aprendía nada, no se preocupaban de nada (claro) A la niña, la hermana de este niño, ahora va en el curso de (...), lo mismo, no se preocupaban de qué problema le pasaba a la niña, por qué la niña no estudiaba, por qué la niña esto, por qué la niña esto otro, qué pasa, que aquí se preocupan, a nivel psicológico...(Madre, EM 7)

También se destaca la apertura y acogida que la escuela de sus hijos tiene con respecto a los apoderados, en contraposición a lo que se habría experimentado en algunas escuelas particular subvencionadas del sector.

Puede que sea más frío, la relación que hay de profesor a alumnos, en eso... en ese aspecto yo me he dado cuenta acá un poco que es bueno acá, porque por ejemplo yo allá en el otro colegio no entraba cuando yo quería entrar o no podía hablar con la profesora cuando yo podía hablar, sino que simple, o sea... a la oficina, vea el horario del profesor y venga a hablar con él, así. (Madre, EM 5)

A través de las entrevistas se detectó la existencia de dos ideas relativamente extendidas entre las madres que consideraban superior las escuelas municipales. La primera es que las escuelas particular subvencionadas tenderían a privilegiar únicamente el rendimiento de sus estudiantes, sin prestar demasiada atención a otras esferas de su desarrollo. Esto se refleja en el escaso apoyo que proporciona a niños que muestran dificultades: mientras la escuela municipal intentaría promover procesos de aprendizaje en todos sus estudiantes, aún cuando tengan dificultades, las escuelas particular subvencionadas, lejos de actuar de la misma forma, intentarían deshacerse de éstos porque necesitan mantener su prestigio.

... en las vacaciones de invierno los niños que se quedaban atrás la profesora se quedaba una hora más con ellos enseñándoles y reforzándoles (claro, el reforzamiento) todos los días los niños de segundo, el último mes antes de salir de vacaciones de invierno, estuvieron en eso y a final de año pasa lo mismo, un mes antes los que van bien empiezan a salir temprano y la profesora se queda con los...en cambio en los colegios particulares se quedó atrás y se quedó a atrás no más (Madre, EM 2)

Yo iba a poner a mi hijo ahí (EPS 1), pero me dijeron "No lo pongai a tu hijo ahí, porque si tiene problemas de aprendizaje te lo van a...", perdón la palabra, "pero no te lo van a pescar ni en bajada", porque ahí el niño que sabe lo toman en cuenta y el niño que no sabe, se va (Madre, EM 4)

Esta sobre preocupación por el rendimiento académico llevaría a algunas escuelas particular subvencionadas a exigir en forma desmedida a sus estudiantes, lo que generaría tensiones en las familias y terminaría estresando a los niños.

La segunda idea encontrada con frecuencia sobre las escuelas privadas subvencionadas es que tienden a otorgar una atención desmedida al pago de las mensualidades, ocupando el aprendizaje de los estudiantes un lugar más bien secundario. Desde esta perspectiva, el pago que hacen las familias no se condice con la entrega de un mejor servicio educativo.

Se trata como más de uno pague la cuota y toda esa cuestión y la enseñanza no va na' muy... Para pagar la mensualidad a fin de mes, el director ni siquiera me decía "Señora, tome asiento", y yo tenía que esperarlo horas y horas para que me pudiera atender, para que me recibiera la plata... me recibía la plata y me decía, "Ya, hasta luego señora", ni si quiera me preguntaba cómo está su niño, o está contenta

o...va bien en las notas, le gusta la profesora, no nada, nada. Y yo de ahí tenía claro que el kinder lo iba a hacer allá y después lo iba a cambiar y lo cambié para acá (Madres, EM 11)

Entonces dígame, eso que le pasa a ella, que me pasa a mi (...) ¿voy a mandarlo al (EPS 1)?, ¿Y va a venir un profesor y va a esperar que yo vaya a dejarlo?, y va a decir “Señora, su hijo sabe que no sé qué le pasa, que ahora no me trae los trabajos, que se puso conversador”, ¿se va a parar un profesor?, ¡no poh! no, ¿sabe lo que va a hacer? me va a taparme al cabro a dos y me va a dar el informe de personalidad que no lo voy a poder llevar a ninguna parte (claro) y ¡Sígame pagando señora!, nada más... (Madre, EM 14)

Las escuelas particular subvencionadas no sólo exigirían el pago de las mensualidades correspondientes, sino que además harían incurrir a las familias en gastos superfluos o incluso abusivos.

Cuando mi hija salió del jardín, los compañeritos que se fueron a la (EPS 1) tuvieron problemas con la colación, porque creo que les dan pauta hasta pa’ la colación, entonces hubieron niños que se cambiaron de colegio, porque en realidad no estamos en la situación... uno les echa lo que... tiene, no pueden decirle a uno llévele plátano o llévele manzana todos los días (Madre, EM 2)

... el libro Matte, aquí a mi el libro Matte me costó mil quinientos pesos en la escuela, el mismo libro Matte por el hecho de ponerle un forro, un plástico transparente pague diez mil pesos yo, esa señora me pasó ese día a mi diez mil pesos pa’ pagar el mismo libro que compre aquí en mil quinientos (qué caro) y quedó horrorizada cuando le dije, y le llevé el libro mío, “Mire éste lo compré en mil quinientos, a ver muéstreme el suyo, el mismo que tengo yo”, diez mil allá y mil quinientos aquí (Madre, EM 14)

Segunda opinión

“No hay grandes diferencias entre las escuelas municipales y particular subvencionadas”

En otros casos la opinión de las entrevistadas no aparece tan fervientemente a favor de la escuela municipal de su hijo, sino que más bien planteaban que ésta puede ser comparada con cualquier otra en términos de calidad, sin observar diferencias considerables.

Estas opiniones se basan, también, en las experiencias personales que las madres tienen a mano. En algunos casos se recurre a comparaciones entre niños que asisten a uno y otro tipo de escuela, concluyendo que los contenidos y la profundidad con que éstos se abordan son similares:

... yo tuve la experiencia de tener a mi hija en un colegio subvencionado hasta segundo básico, después la cambié acá y... yo pensé que ella iba a tener problemas... pero en realidad no tuvo ningún problema ella, o sea el colegio subvencionado donde yo la tuve, iba a la par con éste, iban exactamente iguales, ella no fue nunca más avanzada. Entonces eso es lo que tiene también el colegio subvencionado que van exactamente igual en cuanto a educación, no tiene mucha diferencia, ¿entiende? (Madre, EM 2)

Yo tenía a mi hija en el (EPS 11) y la educación es casi pareja, casi lo mismo, tienen otro método de trabajar, pero al final incluso es lo mismo (Madre, EM 6)

En otros casos se alude a que tras finalizar la enseñanza básica, niños conocidos que han estudiado en escuelas municipales han ingresado sin problemas a colegios privados subvencionados, cursando satisfactoriamente la enseñanza media, con lo cual se pone en evidencia que la calidad de la enseñanza de ambos tipos de escuela es similar.

Junto a ello, varias entrevistadas plantearon que escolarizar a los hijos en una escuela particular subvencionada ni siquiera asegura un grupo de compañeros más “recomendable” o “selecto”.

Tal como ya comentamos, varias madres informaron haber comprobado, a través de su propia experiencia, de conversaciones con conocidos o de observaciones directas, que los alumnos indisciplinados o conflictivos pueden estar presentes tanto en las escuelas municipales como particular subvencionadas del barrio.

Tercera opinión:

“Las escuelas particular subvencionados son siempre mejores que las escuelas municipales”

Una tercera opinión observada entre madres de escuelas municipales es que las escuelas particular subvencionadas son siempre mejores.

Algunas de estas entrevistadas no exponían razones específicas para argumentar su opinión, sino que más bien parecían asumir que el hecho de pagar asegura un mejor servicio educativo.

*... pero la realidad es así, que la educación pagada es mejor, eso no quiere decir que los colegios como éste sean malos, cuando tu pagas es mucho mejor
Lo mismo que pasa con la salud, un consultorio es diferente a una clínica, cuando tu pagas ¿cómo te atienden?
Todo lo pagado es mejor (Madres, EM 5)*

Uno piensa que uno pagando...uno piensa que si va a pagar más, va a tener mejor educación, va a tener mejor disciplina (Madre, EM 10)

Otras, en cambio, apuntaban a elementos muy concretos para justificar su posición.

Un primer argumento es que las escuelas privadas subvencionadas proporcionarían una mejor calidad educativa. Siguiendo la tendencia ya señalada, esta apreciación se basa en las experiencias personales de las entrevistadas: lo que constataron en caso de haber tenido a sus hijos en escuelas de este tipo, lo que observan en familiares que asisten a estas escuelas, las comparaciones que hacen entre los cuadernos de unos y otros, por ejemplo.

Yo no los he tenido nunca en un colegio particular, pero si tengo sobrinos y es totalmente diferente... se nota eh... el vocabulario, tienen los niños de escuela particular yo encuentro un vocabulario mucho más desarrollado que los niños... porque aquí hablan de cintura pa' abajo (Madre, EM 10)

Mi hija tiene diez años, mi sobrina tiene diez años, tienen la misma edad, mi sobrina va en el San Ariel y la mía está aquí, y la diferencia...en la enseñanza (van más adelantados), por ejemplo ella lee dos libros todos los meses, aquí se leen un libro una vez (cada dos años) (Madre, EM 13)

En algunos casos también se apunta a que niños conocidos que habían alcanzando un muy buen rendimiento en escuelas municipales no eran capaces de mantenerlo una vez que se cambiaban a establecimientos privados.

Entre estas madres se comparte la idea de que las escuelas privadas subvencionadas tienen mejores resultados educativos los cuales son explicados en función de dos factores. Por una

parte se alude a la mayor exigencia que se ejerce sobre el alumnado: se les envían muchas deberes a casa, desarrollan trabajos de investigación, leen varios libros durante el año, etc. Por otra, se piensa que su profesorado se encuentra más implicado con el rendimiento de sus estudiantes; en alguna ocasión se plantea que este mayor compromiso podría guardar relación con un mejor sueldo.

La gestión que se efectúa en las escuelas particular subvencionadas también sería mejor. En primer término, contarían con una organización clara, a largo plazo, y que además se respeta a rajatabla, lo que las posiciona mejor respecto de las escuelas municipales, que funcionarían más bien desde las necesidades contingentes. Junto a ello, existirían normas disciplinarias cuyo incumplimiento derivaría en severas consecuencias para los estudiantes, incluida la expulsión. Asimismo, estas escuelas se caracterizarían porque sus directivos se encuentran más disponibles para atender a las familias que quienes se desempeñan en escuelas municipales.

Por otra parte, las escuelas privadas subvencionadas contarían con mayores recursos lo que les hace aparecer como más atractivas para las familias ofreciendo: mejor infraestructura, clases de inglés, deportes o informática. Todo esto cobra aún mayor relevancia si las madres perciben que este tipo de escuela atiende a una menor cantidad de estudiantes por aula (porque implica más recursos para menos niños).

Junto a ello, algunas madres señalaron que el hecho de pagar proporciona a las familias una mayor capacidad de maniobra para efectuar sugerencias o exigencias a la escuela; asimismo, sus peticiones serían acogidas en mayor medida. En ese sentido, pagar por el servicio educativo otorgaría mayores derechos y garantías.

Finalmente, hay quien plantea que la mayor ventaja ofrecida por las escuelas privadas subvencionadas radica en que su alumnado es más selecto.

La opinión prevalente entre madres de escuelas privadas subvencionadas:

“La escuela privada subvencionada es mejor”

Como ya apuntamos, la tendencia general entre madres que envían a sus hijos a escuela privadas subvencionadas es percibir éstas como superiores, mejores que las escuelas municipales, aún cuando también hayamos constatado la existencia de opiniones divergentes.

Varias son las características que, en opinión de nuestras entrevistadas, posicionan mejor a las escuelas privadas subvencionadas.

En primer término, y de forma generalizada, se las percibe mejor por el tipo de alumnos que a ella asiste, es decir, por el ambiente social que ofrece a sus estudiantes. De hecho, varias madres señalan que no existiría una diferencia notable entre ambos sectores en el plano

pedagógico, en la enseñanza y los resultados, sino que ésta radica exclusivamente en el alumnado.

... porque se supone que la educación es para todos pareja, se sigue un parámetro del Ministerio, entonces todos los colegios más o menos tienen la misma educación, el punto son los niños que llegan acá al colegio (Madre, EPS 1)

Sabes que pasa, yo creo que a lo mejor no es tanto la educación, porque a veces en los colegios estos municipales estos que no se paga, hay buenos profesores, hay buenos elementos, el problema es el ambiente (el ambiente) el problema es la gente que llega ahí (claro) no están ni ahí con nada (Madre, EPS 6)

Es de destacar que algunas entrevistadas de escuelas privadas subvencionadas, habían cursado sus estudios básicos o medios en establecimientos municipales. En su opinión, este tipo de escuela contaba y cuenta con muy buenos profesores, por tanto, es esperable que la enseñanza sea de buena calidad; el problema que ellos perciben en este sector es – una vez más – el tipo de estudiante que acoge. En ese sentido, piensan que la escuela municipal se ha echado a perder con el tiempo, pero esto no guarda relación con la calidad de la enseñanza que éstas ofrecen, sino con los estudiantes que reciben.

Yo... bueno, por cuestión de, monetaria, yo a mis hijos, al mas chiquitito lo puse en pre kinder ahí (EM 9) porque era gratuito, eh... me topé, cuando fui a matricularlo, me topé con una realidad que yo no viví cuando yo estude ahí. Yo sé que la excelencia académica sigue en el colegio, en cuanto a educación, excelente, yo lo sé, pero yo no sé por qué se relajó tanto el colegio, era muy estricto, era muy bueno, se relajó tanto, o sea, yo escuchar, eh... de hecho, llegó carabineros en ese momento, a buscar a un niño que había agredido a otro con un arma blanca y yo quede así, ¡pero... donde estoy metiendo a mi hijo! (Madre, EPS 12)

La educación sigue, el problema es que como es municipal, no se le puede negar la educación a nadie (no hay cedazo) no hay cedazo, exacto, y antes el hecho de no tener plata no significaba ser grosero, ser malo, no, yo tenía compañeros pobres, yo tuve compañeros pobrísimos y que eran muy educados, eran de una familia...pucha, con sus camisitas rasgadas y todo, pero limpiecitos, bien, pero no eran, no habían malas palabras, había respeto (...) Yo a ese colegio lo quiero hartito porque es un excelente colegio, tiene buena base, pero ellos no pueden hacer mucho, la gente que tienen, los, lo... lo que reciben... yo no sé qué paso, o sea que pasó, de repente está eso, de lo que le decía, de que les enseñaron solo sus derechos y no sus deberes, y hay otra parte que se perdió, que es no sé...un cambio de pensamiento, que la pobreza, o no tenía plata, tenía que ser delincuente y no es así, no sé, hay hartito matonaje en los colegios municipales (Madre, EPS 9)

En un plano secundario la principal ventaja que se asocia a las escuelas particular subvencionadas es que proporcionan un mejor nivel educacional. Esta opinión se basa, como siempre, en las comparaciones que pueden establecer entre el aprendizaje de sus hijos y de niños que asisten a otras escuelas, de dependencia municipal en este caso. La diferencia entre ambos tipos de escuela en ocasiones sería tan abismal que cuando un mal estudiante se traslada desde una escuela privada subvencionada a otra municipal, no debe realizar muchos esfuerzos para aprobar e incluso puede llegar a ser uno de los mejores alumnos de su clase.

... la tuve que meter en un colegio municipal, que está aquí cerca...casi al llegar a la Panamericana, un colegio grande, espectacular que es super, super lindo. La niña iba en 7º y el niño en 4º y no me vai a creer que les pasaban la misma materia que a mi hijo le pasaban en 4º aquí en este colegio, a ella le pasaban lo mismo allá, lo mismo, en oraciones, en matemáticas, incluso, no me vai a creer, pero el niño le enseñaba a la niña cómo resolverlos... (Madre, EPS 3)

porque aquí suponte... se usa mucho el que si un niño no avanza mucho digamos por el ritmo del colegio, amablemente te dicen que busques otro colegio porque la exigencia es mayor para (...) o sea te queda demasiado grande. Entonces tu ves que el niño sale de aquí y se va a una escuela municipal, entonces se va al (EM 3), al (EM 2) y allá son excelente alumnos, o sea aquí con suerte pasaban del cuatro, del cinco y ahí prácticamente siete (claro, con buenas notas) o sea, no sé poh, algo te dice que... algo no va muy bien (lamentablemente es así) (Madre, EPS 1)

Las razones que explican por qué las escuelas particular subvencionadas proporcionan un mejor nivel educativo son variadas. Algunas madres apuntan a que los profesores de éstas estarían sometidos a mayores exigencias y, por tanto, obligados a desarrollar un buen trabajo con sus estudiantes. Asimismo, hay quienes señalan que las escuelas municipales se ven presionadas a bajar el nivel de exigencia a sus alumnos en la perspectiva de alcanzar ciertas metas, como un porcentaje mínimo de estudiantes aprobados. Para otros entrevistados la mejor calidad de la enseñanza privada se explica principalmente por el pago que se realiza. Es decir, se asume que el pagar asegura un mejor servicio y, en algunos casos, que existe una relación directamente proporcional entre la cantidad que se abona y los beneficios que se obtiene. El por qué esto funcionaría de tal forma no resulta ser del todo claro.

Porque cuando es un colegio pagado, es otra enseñanza, porque uno hace comparaciones, mi hija estuvo dos años en ese colegio, pero yo encuentro que no avanzó mucho. Lamentablemente la enseñanza era mala (Madre, EPS 1)

... y de repente yo veía niños que a los cinco, seis años, me hacían preguntas en inglés, me hablaban en inglés y yo sabía menos que ellos de inglés, unos mocosos así, de cinco años, claro, yo en fin...puedo decir que los papás pagan trescientas, cuatrocientas lucas para obtener ese nivel (Padre, EPS 12)

Esta última postura también tiene su contraparte de manera que algunas de nuestras entrevistadas señalaban que la cantidad de dinero que se paga por la educación de los hijos no necesariamente se condice con los beneficios que se obtiene. Se compara, en ese sentido, la relación calidad – precio que ofrecen unas escuelas y otras, concluyéndose que no siempre pagar más asegura más.

Independiente de la calidad del servicio recibido, varias de nuestras entrevistadas señalaban que el hecho de pagar, aunque fuese una cantidad pequeña, les proporciona la posibilidad de efectuar ciertas exigencias a la escuela: se veían a sí mismas como potenciales consumidoras activas en posición de dar a conocer sus opiniones, sugerir cambios y reclamar la implementación de determinadas medidas.

Más derecho a reclamar, porque estoy pagando, estoy pagando por algo, al final es un servicio y si yo pago, yo exijo, no a un colegio municipal, que si el profesor es malo está ahí, está ahí, y pasan los años y el profesor malo sigue ahí, entonces uno no puede ir a reclamar porque es municipal (Madre, EPS 5)

*Uno puede exigir más
Esa es la diferencia
Tienes derecho a exigir*

(...) No sé cómo será en los colegios particulares, pero por lo menos aquí uno puede decir sabe qué, uno que tiene más confianza, con la señorita Eliana conversar, uno puede decir sabe que me está pasando esto, esto y esto, ya, busquémosle una solución. No sé si en el colegio municipal tendrán la instancia las mamás de poder reclamar, no lo sé... (Madres, EPS 2)

Frente a esta percepción surge otra contrapuesta. Una de nuestras entrevistadas señala que cuando ha efectuado reclamos, éstos no han sido acogidos por la escuela de su hijo y que más bien se le ha sugerido que busque otro establecimiento. Es decir, la escuela no se habría comportado como proveedor interesado en mantener a su usuario. En el caso de este establecimiento, las entrevistadas señalaron que desde el profesorado y el equipo directivo se daba a entender a los padres que cualquier otro colegio del sector acogía a estudiantes “indeseables”, promoviendo así la sensación de que el único sitio donde sus hijos podrían estar seguros es precisamente este colegio.

... cuando he venido a reclamar, yo no veo que a mi me vean como signo peso y “ah, viene una apoderada y hay que dejarla contenta, porque si no... se va a llevar al niño”, no, al contrario, aquí siempre a uno le dicen “si a usted no le gusta, tiene una dificultad, vaya a otro colegio”, siempre dan esa respuesta, y si uno tiene dificultad en el pago le dicen “hay colegios municipalizados donde usted no pagaría, así que usted sabe”, entonces como que en el fondo es como un doble... es como una medalla de dos caras (Madre, EPS 5)

A los niños los asustan con el salir de aquí, o sea, si ustedes se van de (EPS 5), poco menos que afuera hay puros delincuentes y yo considero que no es así, y ese temor a uno también se lo van transmitiendo, porque uno dice, ¡pucha si mi hijo está aquí y me lo tengo que llevar!, ¡a dónde!, y uno empieza el drama, empieza el sufrimiento (Madre, EPS 5)

En un plano terciario se apunta a la existencia de otros elementos que posicionan de mejor forma a la escuela particular subvencionada. Por ejemplo, algunas madres piensan que cuando en un aula existe una gran cantidad de estudiantes, característica que perciben como propia de las escuelas municipales, el nivel de aprendizaje se ve perjudicado, porque los profesores se encontrarían sobrepasados, siendo incapaces de atender las necesidades de cada alumno. Otras plantean que en los establecimientos municipales existiría una escasa preocupación por la asistencia y rendimiento de sus estudiantes, observando una diferencia notable con la escuela a la que asisten sus hijos.

Con todo, varias de las entrevistadas que pensaban que las escuelas particular subvencionadas eran superiores establecían una distinción entre las escuelas municipales de su barrio y otras ubicadas en distintos sectores de la ciudad, informando que existen establecimientos de esta dependencia que ofrecen una calidad educativa inmejorable. Se mencionaba en ese contexto a los liceos tradicionales de Santiago centro, u otros de comunas aledañas, dejando bien en claro que las escuelas municipales de la comuna no son comparables a aquellos.

Como hemos señalado, si bien la tendencia general de nuestras entrevistadas era valorar de mejor forma a las escuelas particular subvencionadas que a las municipales, también se constatan excepciones. En efecto, algunas de nuestras entrevistadas señalaron que no percibían diferencias notables entre ambos tipos de escuela, mientras en algún caso se destacaba como elemento positivo de las escuelas municipales las prestaciones o beneficios que reciben los estudiantes que asisten a ellas.

Que uno ve... o uno teme de ponerlos en un colegio municipal, yo por lo menos tuve el problema (...) que el cambio que tuvo de una profesora con otra, fue eso lo que me hizo cambiar, nada más que por eso que no me gustó. Pero los dos años que estuve nada, excelente la educación, mi niño en kinder salió leyendo (Madre, EPS 11)

... yo lo pondría en (EM 2), me gusta más (EM 2) que los demás, no sé por qué, pero...porque los profesores se preocupan, yo cacho que se preocupan, y al niño que le cuesta lo mandan al psicólogo, lo mandan a la pedagoga, si tienen problemas más profundos citan a los papás, eh... la municipalidad, o el colegio, o el Estado, no sé, se encargan de eso, se encargan de la alimentación de los niños y están la jornada completa, les dan la oportunidad a las mamás de trabajar, si no puede la mamá, puede hacerlo el papá y no es tan caro, o sea, de hecho no pagan, y ... me da confianza, porque ahora no he visto niños que estén arriba de la muralla pasándose, tienen una infraestructura que está mejorándose, tienen un lindo gimnasio... yo lo pondría, porque me da confianza, no está tan malo la parte municipal (Madre, EPS 1)

También fue posible recoger algunas opiniones negativas sobre establecimientos particular subvencionados diferentes a los cuales asisten los hijos de las entrevistadas, coincidiendo con las críticas que hacen las madres de escuelas municipales a este tipo de escuela. Por ejemplo, algunas entrevistadas señalaban que en determinados establecimientos las exigencias académicas que se hace a los estudiantes son exageradas o bien inexistentes; asimismo se planteaba que algunas de estas escuelas asignarían demasiada importancia al factor económico, prevaleciendo aquello por sobre el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, en la comparación de escuelas municipales versus privadas subvencionadas también nos encontramos con madres que ponían el acento no en las características de los establecimientos, sino de los estudiantes. Para estas entrevistadas (en ambos tipos de escuela) resulta indiferente la dependencia del establecimiento en el que se escolarice a los niños, porque piensan que el aprendizaje y rendimiento de un estudiante depende principalmente de él: sus aptitudes, motivación disciplina de trabajo, apoyo que recibe desde su familia, etc.

... mi manera de pensar el niño que quiere aprender (aprende) aprende en cualquier colegio, sea pagado, sea particular, sea municipal, el que quiere aprender, va a aprender y el niño que no quiere aprender aunque vaya al mejor colegio no va a aprender, esa es mi manera de pensar (Madre EM 3)

... pero si los niños donde los coloque uno, si el niño es flojo, le va a ir mal igual poh, aunque uno pague o no pague (Madre, EM9)

Pero fíjate que muchas veces la gen... uno tiende a discriminar los colegios municipales, y uno dice no...el municipal es diferente al particular, si es diferente, a lo mejor por un tema de plata, un tema económico, pero... si tu hijo es inteligente va a ser inteligente en todos lados (claro) o sea, eso depende más que nada del niño (Madre, EPS 7)

... yo creo que el niño en cualquier colegio que esté si es flojo va a (...), en cualquier colegio, aunque sea un colegio el mejor, el más caro, si es flojo, va a ser flojo igual. En cambio si un niño... si uno le dedica el tiempo a los niños, yo creo que...va a ir bien (Madre, EPS 2)

Hasta ahora hemos descrito las opiniones de nuestras entrevistadas muestran sobre las escuelas municipales y privadas subvencionadas, no obstante, ellas informaron – además – de la opinión que sus vecinos, familiares o la gente en general tendría sobre aquellas. Es decir, en un primer momento hicieron referencias a sí mismas, sus opiniones y experiencias, mientras en un segundo momento expresaron lo que ellas perciben que otros opinan acerca de las escuelas. Una importante mayoría de nuestras entrevistadas en escuelas municipales coincidía en señalar que la imagen que vecinos y familiares tienen de la escuela de sus hijos, y la escuela municipal en general, es más bien negativa. En efecto, “la gente” asumiría como hechos incuestionables que este tipo de establecimiento proporciona un servicio educativo de inferior calidad y que a ella asisten estudiantes indisciplinados e irrespetuosos, que además incurren en comportamientos inadecuados que limitan con la delincuencia.

En algunas escuelas, la imagen negativa que de éstas se tendría en el barrio (EM 8 y EM 14, por ejemplo) provocaba en algunas entrevistadas una sensación de vergüenza porque el hecho de tener a los hijos allí sería asumido como señal de que la familia vive en condiciones de extrema pobreza o tiene vínculos con el mundo de la delincuencia.

A veces da vergüenza decirlo... dicen “con ese nombre tan precioso que tiene, y tan malos los cabros que hay ahí”... (Madres, EM 8)

*... la gente dice, porque usted pregunta afuera, la gente que no tiene los niños aquí, usted le pregunta por este colegio ¡no! (no) ¡ese colegio es malo!, le ponen... o sea poco menos que uno es limosnero porque viene a este colegio
O delincuente (Madres, EM14)*

Por otra parte, algunas entrevistadas señalan que entre sus conocidos hay muchos que menosprecian a las escuelas municipales, optando por escolarizar a sus hijos en escuelas particular subvencionadas, pero que esta decisión no se toma en función de la búsqueda de un mejor nivel educativo, sino fundamentalmente, con el objeto de aparentar un mejor nivel socioeconómico.

... yo conozco gente que no tienen qué comer a veces en su casa, pero tienen a los niños ahí. En ese colegio ahora están cobrando como veinte mil pesos, creo...entonces hay gente que no tiene qué comer en la casa, pero van ahí, y por qué, porque es un colegio que es un poquito más... como que es subvencionado, se paga y eso le gusta a la gente, aparentar (Padre, EM 11)

... de repente porque hay un colegio muy bonito y la educación no es na' muy buena poh... pero yo creo que es más por eso, por darse el lujo de de que hay gente que puede pagar un colegio particular (Madre, EM 6)

Únicamente en dos escuelas (EM 2 y EM 3) las entrevistadas señalaron percibir que “la gente” tiene una imagen positiva sobre el establecimiento de sus hijos; en ambos casos esto se relacionaría con el buen nivel de aprendizaje que obtienen sus estudiantes, así como su comportamiento disciplinado.

*Es que por lo mismo, la misma gente va recomendando el colegio, porque el colegio es bueno
A parte no hemos tenido problemas en el curso de peleas, todos los niños se llevan bien
Son todos niños bien tranquilos (Madres, EM 3)*

... pero es bonito, los profesores le tienen como temor al... cuando llegaron las chiquillas, decían llegaron las del (EM 2) y entonces uno capta que el colegio igual tiene su arrastre, si, cuando llegaron mis hijas con las otras chiquillas, decían “Mira, llegaron las chiquititas del (EM 2)”, empiezan altiro las.. (los comentarios) claro (Madre, EM 2)

En cuanto a la imagen que existiría en el barrio sobre las escuelas privadas subvencionadas, las opiniones son divergentes. Algunas de nuestras entrevistadas perciben que “la gente” tiene una buena opinión de la escuela de sus hijos dado el nivel de aprendizaje que alcanzarían sus estudiantes o su comportamiento (EPS 1 y 2). No obstante, en la mayoría de los casos, han recibido comentarios más bien negativos sobre la escuela que han elegido para sus hijos. Éstos aluden a diversos aspectos: la alta exigencia pedagógica a la que serían sometidos los estudiantes, una excesiva rigidez en las normas de conducta que se les impone, una infraestructura antigua o modesta, su carácter confesional o el desprestigio en el que habría caído debido a ciertos eventos que se hicieron conocidos en el barrio (uso y venta de drogas o supuestos episodios de abuso sexual, por ejemplo).

cuando yo decía, “no, es que están en el colegio (EPS 8)”: “no, es que ahí son cuadrados”, “es que la directora”, “es que ese colegio es horrible”, eso... yo siempre he escuchado ese comentario de la gente de por aquí... no es tanto porque sean rígido, como que no han ido avanzando en el tiempo, se han quedado, de repente dicen “ah, pero es que ahí castigan por cualquier cosa” (Madre, EPS 8)

Lo ven como, bueno ahora es un colegio maravilloso, antes era con patio de tierra (como un colegio rural) insignificante o...

Incluso también nos discriminan por ser evangélico, también los canutos, “no, yo no pongo a mi hijo ahí porque quizás qué le van a enseñar”, también nos discriminan por eso, entonces son como varias cosas las que se van juntando que hacen que la opinión del colegio se vaya para abajo (Madres, EPS11)

Por ejemplo allá en mi pasaje todas “no, que no pongai a tu hijo allá”, yo le digo “no poh, si el colegio yo tengo a mi hijo, y mi hijo está en séptimo y mi hijo va super bien gracias a Dios”...Por las cosas que dicen, por la misma... eso de la niña, que han pasado accidentes, que el inspector los ha tapado, que no funciona nada, que se han caído niños no sé de qué piso...(Madre, EPS 5)

Finalmente, las entrevistadas que envían a sus hijos al colegio que cobra el arancel más alto (EPS 12), perciben que ello constituye como un signo de estatus en el barrio.

*¿Qué dice la gente cuando ustedes cuenta que tienen a sus hijos en este colegio?
¡Guau!
¡Guau!
¡Que tenih plata! (Madres EPS 9)*

g) Conclusiones de las entrevistas grupales

En primer término constatamos que las familias escogen escuela limitadas por sus posibilidades económicas: aquellas que cuentan con los recursos suficientes para pagar los cobros que efectúan las escuelas privadas subvencionadas pueden optar entre este tipo de escuela y aquellas de dependencia municipal, mientras quienes no pueden permitirse este gasto ven reducido su abanico de elección a las escuelas gratuitas (municipales).

En segundo lugar, los criterios de elección utilizados por las madres de ambos tipos de escuela no difieren entre sí, lo que se busca es primordialmente cercanía y calidad, evitando a toda costa aquellas escuelas que se caracterizan por atender a estudiantes percibidos como una mala influencia o una amenaza para los hijos. La relevancia que se otorga al tipo de alumnado de una escuela es altísima: la cercanía con el hogar se supedita a éste aspecto, las madres perciben que las escuelas mejoran o empeoran en función de su alumnado, la mayor fuente de insatisfacción radica en que la escuela de sus hijos acoja a alumnos “indeseables”, sin establecer límites y sanciones ejemplares.

En tercer término, las madres se hacen una idea de la calidad de las escuelas en base a su propia experiencia o la de familiares cercanos, de la información que recaban conversando con vecinos, parientes o amigos y de la observación que hacen de las escuelas de forma cotidiana. Los resultados que las escuelas obtienen en el SIMCE no constituyen una fuente de información en ese sentido.

Una cuarta conclusión es que la tendencia general es que las madres de ambos tipos de escuela se sienten conformes con la escuela de sus hijos, percibiendo que ésta cumple con los tres requisitos de calidad y que cuenta con un alumnado poco conflictivo. No obstante, también hay quienes se muestran claramente insatisfechas con la escuela de sus hijos, siendo la razón más frecuente una disciplina relajada que no sanciona a los estudiantes de mal comportamiento, a las “manzana podridas”.

Aún cuando el panorama de satisfacción parece ser generalizado, alrededor de un tercio de las entrevistadas de ambos grupos habían cambiado a sus hijos de escuela durante la enseñanza básica; en algunos casos el cambio se explica por un traslado de domicilio, pero en la mayor parte se debía a la búsqueda de una escuela con mejor tipo de alumno o nivel educativo.

La quinta conclusión a la que hemos llegado es que la valoración que las madres de escuelas municipales hacen de éstas en relación a las privadas subvencionadas es heterogénea, de manera que mientras algunas perciben que la escuela municipal de su hijo es mejor que cualquier privada subvencionada del barrio, otras señalan que no hay diferencias notables entre establecimientos de una y otra dependencia y, finalmente, hay quien piensa que las escuelas

privadas subvencionadas son mejores que las municipales. En relación a esto es importante destacar, una vez más, que las madres no comparan sectores o dependencias, sino escuelas específicas y siempre en base a indicadores subjetivos (su propia experiencia, lo que escuchan o lo que ven).

Entre las madres de escuelas privadas subvencionadas predomina la idea de que este tipo de escuela es mejor que la municipal, lo cual tiene sentido si se tiene en cuenta que están pagando por la prestación del servicio educativo (de no creer que estos establecimientos son mejores, no pagarían por éste). Cabe destacar que las madres de estas escuelas valoran de ellas especialmente el “ambiente” que ofrece a sus hijos, es decir, el tipo de alumno que asiste a ella. La superioridad de la escuela privada subvencionada no guarda relación, sino sólo en un plano secundario, con una mejor enseñanza, gestión o infraestructura sino – primordialmente – con el tipo de alumnado al que atiende.

Finalmente, la imagen que – según nuestras entrevistadas - parece predominar respecto de la escuela municipal es que ésta se ha deteriorado a través del tiempo y esto se debería a que acoge a todos los alumnos que solicitan ser escolarizados en ellas, incluso a las “manzanas podridas”.

No parece que las opiniones de nuestras entrevistadas de la Comuna de El Bosque difieran en gran medida de lo expresado por madres de otras latitudes, aunque – como veremos – su discurso exacerbe ciertos elementos. Un estudio de nuestra autoría, realizado en Andalucía, nos proporciona un interesante punto de comparación (Carabaña y Córdoba, 2009). Tanto a través de éste como de otros (Equipo EDIS, 1984; Pérez Díaz y otros, 2001; Defensor del Pueblo, 2003; Fernández Esquinas y Pérez Yruela, 2000; Fernández Esquinas, 2004; CIS – IMOP, 2009) se comprueba que la cercanía es el criterio prioritario que tienen en cuenta las familias españolas a la hora de elegir escuela, seguido de la calidad, concepto bastante ambiguo al que se le otorgan diversos significados (Marchesi, 2000). Junto a ello, a través de nuestra investigación constatamos que, tal como ha sido apuntado por otros autores (Ball y Vincent, 1998) las madres andaluzas se enteran de la calidad de las escuelas recurriendo a prácticamente las mismas fuentes que las de nuestra comuna: su propia experiencia y, sobre todo, lo que otras madres dicen acerca de determinado establecimiento.

Como hemos destacado en otras partes de este trabajo, el programa neoliberal aplicado en Chile ha otorgado a la calidad de las escuelas una relevancia central en el proceso de elección. Sin embargo, no parece que las madres de la comuna de El Bosque asignen mayor relevancia a este aspecto que las de Andalucía: en ambos contextos la calidad es uno de los dos criterios prioritarios junto a la cercanía. Asimismo, y a pesar de que las madres de nuestra comuna

tienen una fuente objetiva de información sobre la calidad de los establecimientos, el SIMCE, construyen su opinión acerca de éstos en base a sus experiencias, observaciones y lo que se dice de las escuelas, tal como ocurría en el caso andaluz.

A través de dicho estudio, fue posible detectar – además- que las madres andaluzas intentan evitar aquellos centros que trabajan con una proporción importante de alumnado marroquí o gitano. Las razones por las cuales se rechaza a este último grupo son bastante similares a las expresadas por las madres de la comuna de El Bosque respecto del alumnado que consideran poco recomendable para sus hijos. En efecto, los alumnos gitanos eran rechazados por una serie de comportamientos que coinciden con los que caracterizarían a “las manzanas podridas” o “malos elementos” en nuestra comuna, a saber: tendrían comportamientos inadecuados y un lenguaje vulgar, se involucrarían permanentemente en conflictos (a los que incluso se convoca a otros familiares), provendrían de un medio ligado al narcotráfico o la delincuencia común. Los alumnos rechazados por las madres de El Bosque no pertenecen a un grupo étnico en particular, como el gitano, pero el tipo de conducta rechazado en uno y otro contexto es bastante similar.

La diferencia más relevante entre ambos casos es la extensión y profundidad que en el caso de El Bosque adquiere el rechazo y evitación del alumnado percibido como una amenaza o mala influencia para los propios hijos: mientras en Andalucía éste se circunscribía a un grupo étnico bien concreto, en El Bosque se extiende a una población más amplia y menos específica, que no se diferencia en términos étnicos ni socioeconómicos de quienes intentan evitarles.

3.2.4 Análisis de datos sobre cambios de escuela

Anteriormente hemos reconocido que un fallo en la metodología utilizada podría encontrarse en el hecho de que fueron los directores de establecimientos quienes convocaron al grupo de madres que entrevistamos en las escuelas. Esto podría implicar un sesgo a favor de éstas, ya que es probable que se haya contactado a aquellas madres más colaboradoras, que tienen un mejor vínculo con la escuela y que – por tanto – podrían sentirse más satisfechas de ésta.

Con el objeto de triangular nuestros hallazgos sobre nivel de satisfacción y cambio de escuela hemos recurrido a una fuente secundaria de información, analizando los datos contenidos en el Registro de Estudiantes de Chile RECH para las 26 escuelas participantes de nuestro estudio durante el periodo 2002 – 2007.

Dichos datos permiten constatar si los alumnos que cursaron 1º básico en determinada escuela permanecen en ella durante todo el periodo en análisis (es decir, hasta 6º básico en caso de no haber repetido de curso) o bien abandonan la escuela antes de ello. Este análisis nos permitirán dimensionar de mejor manera la extensión de este fenómeno que guarda una relación estrecha (aunque no exclusiva) con el nivel de satisfacción que se tiene con la escuela de los hijos: quienes se sienten conformes con ésta no los cambiarán, ocurriendo lo contrario entre quienes están disconformes con el establecimiento.

La Tabla III.2 informa sobre el número de estudiantes que, en cada una de nuestras escuelas inició 1º básico, permaneció en ella hasta finalizar 6º básico, la abandonó antes de llegar a dicho curso, así como el porcentaje de retención de cada establecimiento (relación entre la cantidad de alumnos que inicia 1º básico y permanece hasta 6º básico en el mismo establecimiento).

En primer término, es posible observar que el porcentaje de retención promedio de escuelas municipales es algo menor que el de las escuelas privadas subvencionadas (41% y 45% respectivamente). No obstante, se constata que dentro de cada grupo existe bastante heterogeneidad. Entre las escuelas municipales algunas retienen hasta 6º básico sólo un cuarto de los estudiantes que iniciaron 1º básico (EM 8 y EM 14), mientras otras retienen a la mitad o más (en dos casos, casi el 70% de los estudiantes permanece todo el periodo, EM 4 y EM 6). Entre las escuelas privadas subvencionadas sucede algo similar, de manera que mientras algunas retienen un tercio de sus alumnos (EPS 4, EPS 6, EPS 10 y EPS 11) otras mantienen a la mitad o más (EPS 1, EPS 5, EPS 12), llegándose en el mejor de los casos a una tasa de retención de casi el 60% (EPS 2).

En todo caso, si dejamos fuera del análisis a las escuelas municipales que representan casos extremos por su bajo o alto nivel de retención se observa que los establecimientos de ambas dependencias se mueven dentro de parámetros bastante similares: una mayoría de ellas retiene aproximadamente entre un 30% y un 50% de sus estudiantes en el curso de 6 años. Asimismo, no parece plausible afirmar que exista una mayor movilidad en escuelas de uno u otro tipo.

Tabla III.2. Tasa de retención de 26 escuelas de la Comuna de El Bosque, 1° - 6° básico, 2002-2007

	Cantidad de niños que inician 1° básico en la escuela	Cantidad de niños que finalizan 6° básico en la escuela	Cantidad de niños que dejan la escuela	Porcentaje de retención de la escuela
Escuelas Municipales				
EM1	46	23	23	50,0
EM2	74	37	37	50,0
EM3	41	12	29	29,3
EM4	43	30	13	69,8
EM5	93	35	58	37,6
EM6	35	24	11	68,6
EM7	89	49	40	55,1
EM8	32	8	24	25,0
EM9	120	49	71	40,8
EM10	61	18	43	29,5
EM11	71	33	38	46,5
EM12	28	8	20	28,6
EM13	170	56	114	32,9
EM14	86	22	64	25,6
Total EM	989	404	585	40,8
Escuelas Privadas Subvencionadas				
EPS1	175	94	81	53,7
EPS2	228	134	94	58,8
EPS3	42	17	25	40,5
EPS4	99	31	68	31,3
EPS5	92	46	46	50,0
EPS6	18	6	12	33,3
EPS7	141	61	80	43,3
EPS8	144	66	78	45,8
EPS9	56	21	35	37,5
EPS10	119	39	80	32,8
EPS11	43	13	30	30,2
EPS12	85	43	42	50,6
Total EPS	1242	554	688	44,6

Elaboración propia, sobre Base de Datos RECH, MINEDUC.

Nota: Los datos de la escuela EPS3 corresponden al periodo 2002 – 2006.

¿Existe una coincidencia entre las escuelas que muestran las mejores tasas de retención y el rendimiento que obtienen en la prueba SIMCE? No parece que sea así.

Entre las escuelas municipales, la EM8, que es la que exhibe una menor retención de estudiantes, obtiene en el SIMCE 2006 un puntaje algo *superior* al promedio del de nuestras escuelas de esta dependencia (226 en comparación a los 218 promedio de las escuelas de esta dependencia, Ver Tabla III.1), mientras que en el SIMCE de 2010 alcanza un rendimiento igual al promedio de este conjunto (215 puntos). La otra escuela con más bajo porcentaje de retención es la EM 14 (26%), que tampoco muestra resultados en el SIMCE muy diferentes a la media: en la evaluación de 2006 obtuvo 15 puntos más que el promedio, mientras en 2010 se ubicó 11 puntos por debajo. Junto a ello se observa que las escuelas municipales que obtienen los peores resultados en el SIMCE, en ambas mediciones (alrededor de 200 puntos o menos) no son las que tienen los porcentajes más bajos de retención: EM 3 tiene un 29% y EM 5 un 38%.

Consideremos ahora las escuelas municipales que exhiben los mejores puntajes en el SIMCE, que definiremos como aquellas que en las mediciones 2006 y 2010 superan el promedio de las escuelas de esta dependencia en al menos 9 puntos. Lo que se observa es que ninguna de las dos exhibe una alta tasa de retención: en EM 1 corresponde al 50%, mientras en EM 9 al 41%.

Las escuelas que logran retener en mayor medida a sus estudiantes, no son las que alcanzan los mejores resultados en el SIMCE sino que más bien muestran resultados cercanos al promedio (para este grupo de escuelas). La EM6 que retiene un 70% de los estudiantes que iniciaron 1° básico en ella obtuvo en las evaluaciones 2006 y 2010 un puntaje levemente superior al promedio de nuestro conjunto de escuelas municipales (222 y 221 respectivamente en cada año). La EM 4 que retuvo el mismo porcentaje de estudiantes obtiene en 2006 un puntaje casi idéntico al promedio.

La inexistencia de una relación clara entre porcentaje de retención de alumnos y resultados obtenidos en el SIMCE se constata también al analizar los datos de las escuelas privadas subvencionadas.

Examinemos primero lo que ocurre entre las escuelas con las tasas de retención más modestas. La EPS11 que retuvo a un 30% de los estudiantes que iniciaron 1° básico en ella el 2002, obtuvo un resultado en la prueba SIMCE de 2006 levemente superior al promedio para este conjunto de escuelas (248 en comparación a 243), mientras que para el año 2010 muestra uno de los resultados más bajos del grupo (226 en comparación a los 244 promedio). Por su parte, la EPS4, que retiene a un 31% de sus estudiantes, obtiene un puntaje SIMCE muy cercano al promedio en el año 2006 (241), mientras en 2010 alcanza uno de los mejores del grupo (261 puntos).

Las escuelas de esta dependencia con las mejores tasas de retención son la EPS 1 y EPS 2 (con un 54% y 59% respectivamente, siendo ésta última la mejor del grupo). La EPS1 alcanzó en ambas mediciones SIMCE puntajes inferiores al promedio (en 3 puntos para 2006 y en 10 para 2010). La EPS2, en cambio, obtiene en ambas evaluaciones un rendimiento algo superior al promedio (5 o 6 puntos más). La escuela que alcanza los mejores resultados en las dos mediciones es la EPS5, que retuvo a la mitad de sus estudiantes.

En suma, no son las escuelas que obtienen los resultados más modestos en el SIMCE las que, además, muestran peores tasas de retención y, asimismo, no son las que exhiben los mejores resultados en esa medición las que logran retener a una mayor proporción de sus estudiantes.

¿Tiene relación el porcentaje de retención con el nivel socioeconómico de las escuelas?. No tenemos suficientes elementos para llegar a una conclusión, pero sí observamos una tendencia que tendría que ser analizada en mayor profundidad. En las escuelas municipales se constata que aquellas con menor tasa de retención han experimentado un descenso en la clasificación socioeconómica otorgada por el SIMCE entre 2006 y 2010. En efecto, tanto EM 8 como EM 14 pasan de tener un estatus socioeconómico medio bajo a bajo. Por su parte, las dos escuelas municipales con mejor tasa de retención de estudiantes (EM 4 y EM 6) se mantienen en el nivel socioeconómico medio – bajo entre 2006 y 2010. Lo anterior coincidiría con la conclusión de Elacqua (2009b) en relación a que en sectores pobres el aumento de la proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico se vincula con una pérdida de matrícula (aunque este hallazgo fue efectuado en escuelas privadas subvencionadas con fines de lucro).

En cambio, entre las escuelas privadas subvencionadas esta asociación no resulta clara: las escuelas con peor tasa de retención se comportan de forma diferente, de manera que mientras una desciende en la clasificación socio económica elaborada por el SIMCE (EPS 11 pasa de estatus medio a medio bajo), la otra (EPS 4) se mantiene en el nivel medio. Lo mismo ocurre entre las escuelas privadas subvencionadas con las mejores tasas de retención, ya que mientras una pasa de ser clasificada de nivel socioeconómico medio a medio bajo entre 2006 y 2010 (EPS 2) la otra mantiene su clasificación entre un año y otro (EPS 1 en nivel medio).

La Tabla III.3 nos informa sobre el momento en el cual los alumnos abandonaron la escuela (en caso de haberlo hecho). Al observar los promedios para cada tipo de escuela se constata que en ambas dependencias el cambio de escuela se da preferentemente en los dos primeros años de enseñanza básica, especialmente en el primero. En efecto, del total de alumnos que deja su escuela municipal de origen, un 34% lo hace un primero básico y un 22% en segundo; entre los estudiantes que se cambian desde su escuela privada subvencionada de origen un 30% lo hace tras finalizar el 1º básico y un 27% tras terminar el segundo. El porcentaje de alumnos que se

cambian en tercero, cuarto o quinto básico es en ambos tipos de escuela inferior y se encuentra alrededor del 15% para cada año.

Tabla III. 3. Curso en el cual se abandona la escuela

	Dejan la escuela al finalizar 1°		Dejan la escuela al finalizar 2°		Dejan la escuela al finalizar 3°		Dejan la escuela al finalizar 4°		Dejan la escuela al finalizar 5°	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escuelas Municipales										
EM1	10	43,5	2	8,7	1	4,3	4	17,4	6	26,1
EM2	9	24,3	7	18,9	9	24,3	6	16,2	6	16,2
EM3	11	37,9	9	31,0	2	6,9	4	13,8	3	10,3
EM4	4	30,8	5	38,5	0	0,0	3	23,1	1	7,7
EM5	29	50,0	15	25,9	10	17,2	2	3,4	2	3,4
EM6	6	54,5	1	9,1	0	0,0	4	36,4	0	0,0
EM7	9	22,5	7	17,5	3	7,5	9	22,5	12	30,0
EM8	9	37,5	9	37,5	1	4,2	2	8,3	3	12,5
EM9	19	26,8	21	29,6	14	19,7	5	7,0	12	16,9
EM10	16	37,2	10	23,3	5	11,6	7	16,3	5	11,6
EM11	13	34,2	10	26,3	4	10,5	5	13,2	6	15,8
EM12	6	30,0	4	20,0	2	10,0	4	20,0	4	20,0
EM13	29	25,4	21	18,4	23	20,2	27	23,7	14	12,3
EM14	29	45,3	10	15,6	9	14,1	11	17,2	5	7,8
	199	34,0	131	22,4	83	14,2	93	15,9	79	13,5
Escuelas Privadas Subvencionadas										
EPS1	17	21,0	26	32,1	14	17,3	5	6,2	19	23,5
EPS2	27	28,7	21	22,3	15	16,0	16	17,0	15	16,0
EPS3	8	32,0	10	40,0	4	16,0	3	12,0		
EPS4	18	26,5	19	27,9	8	11,8	13	19,1	10	14,7
EPS5	16	34,8	8	17,4	6	13,0	7	15,2	9	19,6
EPS6	6	50,0	3	25,0	0	0,0	1	8,3	2	16,7
EPS7	22	27,5	27	33,8	19	23,8	7	8,8	5	6,3
EPS8	29	37,2	20	25,6	13	16,7	9	11,5	7	9,0
EPS9	14	40,0	9	25,7	4	11,4	7	20,0	1	2,9
EPS10	36	45,0	18	22,5	12	15,0	9	11,3	5	6,3
EPS11	7	23,3	11	36,7	4	13,3	2	6,7	6	20,0
EPS12	8	19,0	16	38,1	10	23,8	5	11,9	3	7,1
	208	30,4	184	26,9	111	16,2	84	12,3	98	14,3

Elaboración propia, sobre Base de Datos RECH, MINEDUC.

Podemos establecer algunos puntos de comparación entre estos datos y los hallazgos efectuados a partir de nuestras entrevistas grupales.

En primer lugar el porcentaje de alumnos que se cambia de escuela parece ser mayor que el detectado a través de nuestras entrevistas. De acuerdo a la información recabada en éstas un 30% de nuestras entrevistadas de escuelas municipales señaló haber cambiado a su hijo de establecimiento durante la enseñanza básica, porcentaje que se eleva al 36% en el caso de madres de escuelas privadas subvencionadas. Los datos RECH para este grupo de escuelas nos llevan a pensar que el cambio es aún más frecuente. Tal como comentamos anteriormente,

la mayor parte de las escuelas muestra una tasa de retención de entre un 30% y un 50%, lo que implica que – al menos – la mitad de los estudiantes que cursó 1º básico en la escuela se cambió de ésta en los cinco años siguientes.

En segundo lugar, es posible afirmar que las escuelas con mejor tasa de retención no son las que exhiben los mejores puntajes SIMCE, así como las que retienen a una menor proporción de sus alumnos no son las que obtienen los peores resultados en esta evaluación. Se confirma entonces el escaso uso que hacen las familias de las escuelas estudiadas del SIMCE como indicador de calidad que orienta tanto la elección como los eventuales cambios de escuela.

En tercer término, los datos RECH muestran que la decisión de cambiar a los hijos de escuela parece tomarse tempranamente, en especial tras finalizar el 1º año de enseñanza básica. A través de nuestras entrevistas fue posible constatar que las madres se encuentran particularmente atentas a lo que ocurre en la escuela de sus hijos especialmente cuando éstos son pequeños vigilando diferentes aspectos: si están adquiriendo aprendizajes básicos como la lecto escritura, si las normas de disciplina son suficientemente rígidas, si se les trata de forma afectuosa y cuidadosa. Por tanto, existe una consonancia entre lo informado por las madres a través de las entrevistas y lo que muestran nuestros datos.

Finalmente, la posible asociación entre baja tasa de retención de estudiantes y descenso del nivel socioeconómico de su alumnado podría ser investigada en estudios posteriores. Dicha asociación es plausible en la medida que estas escuelas reciban y retengan a estudiantes que otros establecimientos rechazan no permitiéndoles el ingreso y expulsándolos, siempre y cuando dichos estudiantes provengan de los sectores socioeconómicos más carenciados. La hipótesis podría encajar en el caso de la EM 8 donde las madres entrevistadas se mostraban muy insatisfechas por el hecho de que la escuela de sus hijos estaba recibiendo a todos los estudiantes que solicitaban ser escolarizados sin poner límites en función de su conducta previa, pero no en el de la EM 14 en que las entrevistadas informaron que durante los últimos años se había realizado una “limpieza” (textualmente), expulsando a los estudiantes más conflictivos.

3.3 Relación entre los criterios de elección de escuela utilizados por los padres, calidad de éstas y rendimiento educativo

El objetivo del siguiente apartado es poner a prueba parte de los argumentos utilizados tanto por los defensores como por los críticos de la política de libre elección de escuela.

Desde la primera perspectiva se asume que las familias escogen de forma más o menos similar independientemente de sus características socioeconómicas y culturales, siendo el criterio prioritario la calidad. El hecho de escoger una “buena” escuela se reflejará en que los hijos verán incrementado su rendimiento educativo (porque a mejor escuela, mejores resultados). Desde la segunda perspectiva se entiende, en cambio, que las elecciones de las familias se ven determinadas por sus características socioeconómicas, de manera que serían aquellas con las mejores condiciones las que podrían usufructuar en mayor medida del sistema al contar con más información y elegir en función a la calidad. Mientras tanto, las familias de sectores pobres no contarían con las herramientas necesarias para comportarse como consumidores activos y terminarían escogiendo la escuela más cercana, la que conocen o la que les proporciona determinados apoyos. De esta forma, las familias más acomodadas escogerán las mejores escuelas a su alcance y esto beneficiará el rendimiento de sus hijos, mientras las más vulnerables permanecerán en las peores escuelas y esto influirá negativamente en sus resultados. Por tanto, desde ambas perspectivas los criterios de elección usados por las familias de guardarían una relación con los resultados.

Nuestro interés se centrará entonces en averiguar si los padres que eligen por criterios de calidad efectivamente terminan eligiendo una mejor escuela para sus hijos y si existe algún vínculo entre los criterios utilizados en la elección de escuela y el rendimiento de los estudiantes. En función de nuestros objetivos, hemos recurrido a la base de datos del SIMCE del año 2006 (aplicado a 4° básico) la cual, tal como señalamos anteriormente, además de proporcionar datos acerca del rendimiento de los estudiantes y de las características socioeconómicas de sus familias, incorpora información sobre los elementos que los padres tuvieron en cuenta en la elección de escuela. En el cuestionario dirigido a ellos se les solicitaba identificar las tres principales razones por las cuales escogieron la escuela de sus hijos, incluyendo nueve alternativas: cercanía del establecimiento con el hogar, otros miembros de la familia estudian o estudiaron en el establecimiento, prestigio del establecimiento, buenos resultados del establecimiento en el SIMCE, el establecimiento entrega formación en valores, el costo de la escolaridad y matrícula están de acuerdo a sus posibilidades económicas, el establecimiento

entrega formación en una profesión u oficio, es el único establecimiento en la comuna y otra razón.

Si hacemos caso de los defensores de elección sería esperable que, en el caso chileno, una proporción importante de padres escogiese en función de los resultados exhibidos por el establecimiento en la prueba SIMCE, que podríamos considerar el criterio de calidad por excelencia. Si, en cambio, nos alineamos con los detractores de esta política sería esperable que se observen diferencias notables en la proporción de padres que escoge por dicho criterio dependiendo de su nivel socioeconómico: la elección por calidad debería ser mucho más frecuente entre quienes gozan de mejores condiciones y casi inexistente en padres de escasos recursos. Asimismo, los criterios de cercanía y coste deberían ser los prioritarios para estas últimas familias.

Los datos arrojados por el cuestionario de padres del SIMCE 2006 ofrecen un panorama mixto, que parece dar muy poca razón a los primeros y algo más a los segundos.

Tal como ya apuntamos, lejos de lo esperado por los defensores de la elección, la utilización de los puntajes SIMCE como criterio para escoger escuela es mencionado más bien por una proporción pequeña de padres; las Tablas III. 4 y III. 5 indican que menos de un 10% de los encuestados aludieron a dicho elemento. Esta es una constante que se repite independientemente del nivel educativo de los padres y de la dependencia administrativa del establecimiento escogido. Si consideramos el nivel educativo de la madre del estudiante, un 8% de quienes no tienen estudios o no han completado la enseñanza básica informan haber tenido en cuenta este elemento, dicho porcentaje sólo se incrementa en tres puntos en el caso de madres con estudios superiores. La misma tendencia se da cuando se observa la dependencia administrativa de los establecimientos: pocos padres informan haber tomado en cuenta los resultados SIMCE y no se constatan diferencias relevantes entre quienes optan por escuelas de una u otra dependencia. De hecho, los padres que parecen prestarle un poco más de atención a los puntajes SIMCE son quienes envían a sus hijos a escuelas particulares subvencionadas, seguidos de quienes optan por escuelas municipales, mientras en último lugar se ubican los padres que eligen escuelas privadas no subvencionadas. Esta tendencia se contrapone a lo previsto por los detractores de la elección, puesto que – desde su perspectiva – sería esperable que a medida que se incrementa el nivel educativo de los padres, aumente también la relevancia otorgada a los resultados que la escuela obtiene en pruebas estandarizadas como criterio de elección.

Hay, no obstante, una variable que sí se comporta de la forma prevista por los detractores de la elección y es el prestigio. En efecto, la importancia de éste se incrementa notablemente a

medida que aumenta el nivel educativo de las madres, de manera que si aquellas con menos años de estudios la mencionaban en el 17% de los casos, un 46% de quienes cuentan con los niveles más altos de escolaridad apuntan a éste. La tendencia se ve refrendada cuando observamos los datos en función de la dependencia administrativa del establecimiento, de manera que mientras los padres que escogen escuelas municipales parecen otorgarle una relevancia media, los que optan por escuelas particular subvencionadas la posicionan como una de las tres más relevantes mientras que para quienes eligen escuelas privadas no subvencionadas constituye una de las dos razones de elección más frecuentemente mencionadas. A este punto, el prestigio se revela como criterio de elección interesante para nuestro análisis, en reemplazo de la elección por buenos resultados SIMCE tan escasamente mencionado por los encuestados.

La importancia otorgada a la entrega de una formación valórica también varía fuertemente en función del nivel educativo de las madres, así como del tipo de escuela escogido.

El hecho de que otros familiares asistan o hayan asistido al establecimiento parece relevante para todos los grupos, aunque su importancia es mayor para quienes tienen menores niveles educativos. Si se considera el tipo de escuela, se constata que un tercio de quienes optan por escuelas privadas (subvencionadas y no subvencionadas) mencionan este elemento al cual, en cambio, apunta el 40% de quienes envían a sus hijos a escuelas municipales.

La cercanía entre casa y escuela, así como el coste de la escolarización son criterios que, estando presentes de forma más o menos relevante en todos los grupos de escolaridad, adquieren mayor presencia entre las madres que cuentan con menor nivel educativo. Esta tendencia aparece aún más clara cuando observamos los datos relativos a dependencia administrativa, de manera que mientras el 62% de los padres que envían a sus hijos a escuelas municipales la mencionan, el porcentaje que baja al 45% en el caso de escuelas privadas subvencionadas y a 35% en el de escuelas privadas no subvencionadas. Asimismo, mientras el costo de la escolaridad es muy importante para quienes optan por escuelas municipales y privadas subvencionadas, aparece como un elemento de bastante menor relevancia para los padres que eligen escuelas privadas no subvencionadas.

La importancia otorgada por las madres con los menores niveles educativos a los criterios de cercanía, coste y conocimiento que se tiene de la escuela por la asistencia a ella de otros familiares, se podría entender como un respaldo al planteamiento de los detractores de la elección. No obstante, queda por verificar la incidencia que tienen los criterios de elección en el aprendizaje de los estudiantes, tarea a la que nos abocamos a continuación.

Tabla III.4. Criterios de elección utilizados en la elección de escuela y Nivel de Enseñanza de la madre

Criterios de elección / nivel educativo de la madre	Sin estudios o enseñanza básica incompleta	Enseñanza Básica Completa	Enseñanza Media Incompleta	Enseñanza Media Completa	Estudios Superiores (completos o no)	Total
Cercanía	20764	16746	21802	36978	25362	121652
	62,2%	60,6%	56,5%	51,3%	43,0%	52,7%
Otros miembros de la familia estudian o estudiaron allí	12678	10528	14574	25712	18630	82122
	38,0%	38,1%	37,8%	35,7%	31,6%	35,6%
Prestigio del establecimiento	5774	6135	10451	26181	27245	75786
	17,3%	22,2%	27,1%	36,3%	46,1%	32,8%
Buenos resultados del establecimiento en el SIMCE	2709	2278	3315	7396	6685	22383
	8,1%	8,2%	8,6%	10,3%	11,3%	9,7%
El establecimiento entrega valores	6772	6501	10069	23482	25297	72121
	20,3%	23,5%	26,1%	32,6%	42,8%	31,3%
El costo de la escolaridad y matrícula asequibles	12368	10880	15121	28582	20381	87332
	37,1%	39,4%	39,2%	39,6%	34,5%	37,8%
El establecimiento entrega formación en una profesión	3270	2829	4891	11461	12020	34471
	9,8%	10,2%	12,7%	15,9%	20,4%	14,9%
Es el único establecimiento en la comuna	8852	6556	7347	11040	7196	40991
	26,5%	23,7%	19,0%	15,3%	12,2%	17,8%
Otra razón	3441	3009	4438	9621	10762	31271
	10,3%	10,9%	11,5%	13,3%	18,2%	13,6%

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Tabla III. 5. Criterios de elección utilizados en la elección de escuela y Dependencia Administrativa del establecimiento

Criterios de elección / dependencia administrativa	Municipal	Particular Subvencionado	Particular No Subvencionado	Total
Cercanía del establecimiento con el hogar	69336	48514	5197	123047
	61,5%	45,2%	34,9%	52,4%
Otros miembros de la familia estudian o estudiaron...	45087	32909	4927	82923
	40,0%	30,7%	33,1%	35,3%
Prestigio del establecimiento	24581	43516	8275	76372
	21,8%	40,5%	55,6%	32,5%
Buenos resultados del establecimiento en el SIMCE	10328	11012	1260	22600
	9,2%	10,3%	8,5%	9,6%
El establecimiento entrega valores	19080	45295	8363	72738
	16,9%	42,2%	56,1%	31,0%
El costo de la escolaridad y matrícula están de acuerdo a...	45742	39658	2704	88104
	40,6%	36,9%	18,2%	37,5%
El establecimiento entrega formación en una profesión...	11852	19724	3180	34756
	10,5%	18,4%	21,3%	14,8%
Es el único establecimiento en la comuna	24780	15519	1218	41517
	22,0%	14,5%	8,2%	17,7%
Otra razón	13867	14236	3469	31572
	12,3%	13,3%	23,3%	13,4%

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Criterios de elección de escuela y resultados educativos

Para efectuar un análisis sobre la relación que podría existir entre criterios de elección de escuela y los resultados de los estudiantes haremos uso sólo de parte de la información proporcionada por el Cuestionario SIMCE. Esto porque – a nuestro juicio – varias de las alternativas contenidas en él sobre criterios de elección oscurecen o confunden nuestro problema.

La alternativa que apunta a que otros familiares asistieron al establecimiento con anterioridad informa de que la familia conocía la escuela, pero no la razón original por la cual ésta fue escogida en un primer momento.

Los resultados de nuestras entrevistas muestran que la elección de escuela se ve limitada por las posibilidades económicas de las familias, de manera que esta alternativa no proporciona información novedosa; ya sabemos que el factor económico constriñe a las familias y dicha limitación afecta – lógicamente – en mayor medida a aquellas de menores recursos.

Junto a ello, es extraña la introducción del criterio de elección que apunta a la formación profesional, puesto que el cuestionario va dirigido a padres de niños que cursan 4º año de enseñanza básica, apareciendo descontextualizada en función del momento vital de los alumnos. La opción por un itinerario de tipo profesional (o académico) se concreta una vez finalizada la enseñanza básica, cuatro años más tarde.

Finalmente, en teoría, las familias que escogen un determinado establecimiento por ser el único disponible en su comuna, deberían habitar en ciudades pequeñas o pueblos. Es en la IX región del país donde se observa el más alto porcentaje de padres que informa haber elegido la escuela de sus hijos porque no había otra (26% de los padres de esta región señalan tal razón; en todas las demás regiones esta proporción es menor). De acuerdo a la base de datos SIMCE, en ninguna de las 35 comunas que componen la IX región existen menos de 6 escuelas. De hecho, la comuna de Temuco (donde 3900 padres apuntaron a este criterio) existen 101 establecimientos educacionales evaluados por SIMCE. Esto nos lleva a pensar que los datos asociados a esta alternativa no dan cuenta de la oferta educativa *real de las comunas*, sino más bien de la *percepción* que tienen los padres respecto al acceso efectivo que tienen a ésta. Es decir, aún cuando en las comunas haya varios establecimientos educativos, si no les fue posible acceder a éstos por razones económicas o de selección del alumnado, es probable que los padres hayan informado haber escogido la escuela de sus hijos por ser el único de la comuna *al cual podían ingresar*.

En función de lo anterior, hemos optado por poner especial atención a tres criterios de elección: prestigio, resultados SIMCE y formación en valores. Nuestra categoría de referencia será la elección por cercanía, por aglutinar la mayor proporción de respuestas para el total estudiantes evaluados y ser uno de los más mencionados independientemente del nivel educativo de la madre y de la dependencia administrativa de la escuela a la que se envíe a los hijos. Nuestra variable dependiente será el rendimiento en matemáticas.

Primera interrogante: ¿Los padres que escogen por prestigio, resultados SIMCE o entrega de valores, escogen efectivamente mejores escuelas?

Nuestro interés se centra en determinar si la calidad objetiva de los centros tiene relación con la cantidad de padres que los elige por su prestigio, sus puntajes en el SIMCE o su programa valórico.

Hemos optado por desarrollar nuestro análisis diferenciando a las escuelas privadas no subvencionadas de aquellas subvencionadas (municipales y privadas). Esta decisión se basa en que a estas escuelas asiste preferentemente población con los más altos niveles adquisitivos que está dispuesta a financiar completamente la educación de sus hijos, siendo muy probable que busquen en estas escuelas ciertos *bienes* que creen no encontrarán en las municipales ni particular subvencionadas. Es esperable que los padres que optan por éstas lo hagan en la búsqueda de mejor calidad o bien porque les proporciona cierta formación (religiosa o no) que calza con sus preferencias. Es justamente aquello lo que se desprende de las respuestas otorgadas al cuestionario SIMCE 2006: los padres que escogen escuelas privadas no subvencionadas toman principalmente en cuenta el *prestigio del establecimiento* y la *formación valórica* proporcionada por éste.

Un primer paso ha sido correlacionar el promedio de las escuelas en la prueba de matemáticas con el porcentaje de padres que las escogen por prestigio, SIMCE o formación valórica (Ver Tabla Anexo 3.11). Para el caso de las escuelas privadas no subvencionadas, la correlación más alta se observa con el porcentaje de padres que escoge por prestigio (0.4), seguido del porcentaje de padres que escogen por formación en valores (0.21); la asociación entre el promedio de la escuela y la proporción de padres que escoge por SIMCE corresponde a 0.14; junto a ello se destaca que la correlación para la proporción de padres que escoge por cercanía es negativa (-0.17). En el caso de las escuelas subvencionadas (municipales y privadas) las correlaciones son considerablemente más altas, especialmente aquella entre el promedio de la escuela en matemáticas y el porcentaje de padres que escoge la escuela por prestigio (0.66),

mientras la asociación con el porcentaje de padres que escoge por formación valórica corresponden a 0.48 y la asociación con el porcentaje de padres que elige por resultados SIMCE es de 0.40. También en este caso la correlación entre el promedio de la escuela en matemáticas y la proporción de padres que escoge por cercanía tiene signo negativo (-0.48).

En segundo lugar hemos calculado una regresión múltiple (ver Tablas III.6 y III.7). En un primer modelo se incorpora como variable dependiente la media obtenida por la escuela en la prueba SIMCE de matemáticas y como variables independientes el porcentaje de padres que informa haber escogido en función de su prestigio, sus resultados en la prueba SIMCE o la entrega de una formación valórica. Los resultados para nuestros dos grupos de establecimientos indican que la proporción de padres que escoge por cada uno de los criterios de elección considerados tiene un efecto positivo sobre el rendimiento medio de la escuela, siendo el más relevante la elección por prestigio, cuyos coeficientes resultan especialmente altos en el caso de las escuelas subvencionadas (Modelo 1). De esta forma, por cada 1% de incremento en la proporción de padres que elige por prestigio, el promedio de las escuelas privadas no subvencionadas en matemáticas se incrementa en 0.2 puntos, mientras el de las escuelas subvencionadas (municipales y privadas) lo hace en 0.6 puntos siendo este último el efecto más relevante observado.

Cuando en el modelo 2 introducimos el promedio del nivel educativo de las madres, el panorama cambia un poco, de manera que la relevancia de la proporción de padres que elige por SIMCE se incrementa en ambos conjuntos de escuela, mientras la de la proporción de padres que escoge por prestigio y formación valórica se mantiene (en el caso de las escuelas privadas) o baja (en el caso de las subvencionadas).

Sin perjuicio de ello, la conclusión hasta este momento es que el incremento en la proporción de padres que escoge por prestigio, resultados SIMCE o formación valórica si tiene un efecto positivo sobre el rendimiento medio del establecimiento. Estos resultados nos podrían llevar a concluir que los padres que eligen por estos criterios efectivamente escogen mejores escuelas que quienes la escogen en función de la cercanía.

Esto daría razón en parte a los defensores de la política de libre elección y en parte a sus detractores. En efecto, uno de los argumentos de los primeros es que aún cuando los padres no elijan específicamente en función del puntaje obtenido por las escuelas en pruebas estandarizadas, finalmente, se comportan *como si lo hicieran*, escogiendo a través de otros criterios los mejores establecimientos disponibles; en nuestro caso, sabemos que pocos padres eligen escuela tomando en cuenta los resultados del SIMCE, pero muchos más lo hacen considerando el prestigio del establecimiento, o la entrega de formación religiosa, funcionando

ambos efectivamente como *proxys* de la calidad. Por otra parte, los resultados dan razón a los detractores de esta política porque muestran que los padres que escogen por cercanía eligen escuelas objetivamente de menor calidad que quienes toman en cuenta otros elementos; cabe recordar que esto es relevante en la medida que se supone que es mucho más probable que los padres consideren elementos como la calidad a medida que mejoran sus condiciones socioeconómicas, por tanto, la política de libre elección no haría más que favorecer las ventajas de los grupos más privilegiados que cuentan con las herramientas necesarias para beneficiarse del sistema.

Pero antes de establecer esto como conclusión nos hemos planteado una segunda interrogante.

Tabla III.6. Coeficientes de regresión para escuelas privadas no subvencionadas

Variables	Modelo 1			Modelo 2		
	Coef. b	Coef. Beta	T	Coef. b	Coef. Beta	T
(Constante)	276,4**		575,1	42,1**		7,2
Porcentaje escuela elección por Prestigio	0,2**	0,4	36,4	0,2**	0,3	30,6
Porcentaje escuela elección por SIMCE	0,2**	0,1	10,4	0,3**	0,2	19,0
Porcentaje escuela elección por formación valórica	0,1**	0,2	22,5	0,1**	0,2	20,2
Media escuela nivel educativo de las madres	-	-	-	48,3**	0,4	40,0
R ²	0,20			0,32		
N	9225			9225		

**p < 0,05

Elaboración propia sobre Base de datos SIMCE, 2006

Tabla III.7. Coeficientes de regresión para escuelas privadas subvencionadas (municipales y privadas)

Variables	Modelo 1			Modelo 2		
	Coef. b	Coef. Beta	T	Coef. b	Coef. Beta	T
(Constante)	219,0**		2174,1	172,4**		753,7
Porcentaje escuela elección por Prestigio	0,6**	0,5	164,5	0,2**	0,2	70,0
Porcentaje escuela elección por SIMCE	0,3**	0,1	47,5	0,4**	0,2	77,5
Porcentaje escuela elección por formación valórica	0,1**	0,1	38,1	0,0**	0,0	14,3
Media escuela nivel educativo de las madres	-	-	-	17,7**	0,5	219,8
R ²	0,45			0,60		
N	132885			132885		

**p < 0,05

Elaboración propia sobre Base de datos SIMCE, 2006

Segunda interrogante: ¿Qué tan acertado o real es el efecto descrito anteriormente?, ¿no se deberá éste a que los padres que eligen por prestigio, resultados SIMCE o formación valórica tienen hijos que son mejores estudiantes y que, por tanto, mejoran los resultados de las escuelas a las que asisten?

Para dilucidar esta pregunta en primer lugar observaremos el puntaje que obtienen los estudiantes cuyos padres escogieron la escuela por prestigio, resultados SIMCE o formación valórica comparándolo con el de quienes escogieron por cercanía.

Lo que se constata (ver Tabla Anexo 3.12) es que los estudiantes cuyos padres eligen por alguno de nuestros criterios obtienen un mayor puntaje en comparación a aquellos cuyos padres escogieron por cercanía (sin considerar ni el prestigio, ni los resultados del SIMCE ni la formación en valores). Las diferencias entre uno y otro grupo son bastante más abultadas entre estudiantes de escuelas subvencionadas. En efecto, en las escuelas privadas no subvencionadas los alumnos cuyos padres escogieron escuela por prestigio, resultados SIMCE o formación religiosa obtienen 7 puntos más que aquellos cuyos padres no se guiaron por estos elementos. En cambio, en nuestro conjunto de escuelas subvencionadas, la ventaja entre los estudiantes cuyos padres tuvieron en cuenta alguno de estos criterios es de 22 puntos con respecto a aquellos cuyos padres escogieron por cercanía. Coherentemente, la correlación entre el rendimiento individual de los estudiantes en matemáticas y la utilización de nuestros criterios en análisis resulta ser bastante más baja en las escuelas privadas no subvencionadas que en el conjunto de escuelas subvencionadas; asimismo la correlación negativa entre rendimiento y elección por cercanía es más intensa en este conjunto (ver Tabla Anexo 3.13).

También en este caso calculamos una regresión múltiple siendo en el puntaje *individual* del estudiante en matemáticas la variable dependiente, mientras que las de control apuntan a si sus padres eligieron por alguno de nuestros tres criterios en examen y a características del entorno socioeconómico y cultural del estudiante. La categoría de referencia siguen siendo los estudiantes cuyos padres eligieron por cercanía, sin tomar en consideración el prestigio, los resultados SIMCE, ni la formación valórica.

El primer modelo incorpora la utilización de cada uno de estos criterios, el segundo introduce información sobre el nivel educativo de la madre del estudiante, así como de los ingresos del hogar, mientras el tercero incluye datos relativos a la existencia de ciertos bienes en éste (ver Tablas III.8 y III.9).

Los resultados del primer modelo indican que los estudiantes cuyos padres escogieron escuela por alguno de los tres criterios obtienen un mejor puntaje que aquellos cuyos padres eligieron por cercanía; la ventaja es más importante con respecto a la elección por prestigio, especialmente en

escuelas subvencionadas (municipales y privadas). En efecto, en escuelas privadas no subvencionadas los alumnos cuyos padres tuvieron en cuenta el prestigio obtienen 7 puntos más que quienes sólo consideraron la cercanía, mientras los que escogieron por puntaje SIMCE o formación valórica obtienen, respectivamente, 3 puntos más. En escuelas subvencionadas la elección por prestigio se asocia a una ventaja de 17 puntos en comparación a la elección por cercanía; asimismo, los hijos de quienes escogen por formación valórica y puntaje SIMCE obtienen 10 y 8 puntos más respectivamente.

Pero ¿por qué estos estudiantes obtienen mejores puntajes que sus compañeros?, ¿se podría explicar esta diferencia en base a sus características socioeconómicas?. La respuesta es que cuando a la regresión se introducen variables de control asociadas a las características de las familias de los estudiantes, la tendencia no varía. De esta forma, independientemente del nivel educativo de su madre, y del nivel de ingresos de su hogar, los estudiantes cuyos padres han elegido escuela en función de nuestros criterios en análisis siguen obteniendo un mejor rendimiento que los estudiantes cuyos padres escogieron por cercanía. Efectivamente, tras la introducción de estas dos variables de tipo socioeconómico los coeficientes asociados a los criterios de elección disminuyen, sobre todo en escuelas subvencionadas. Sin embargo, los criterios de elección continúan siendo significativos influyendo en los resultados, de manera que los hijos de quienes escogen por prestigio superan a los hijos de quienes escogen por cercanía en 10 puntos en escuelas subvencionadas y en 7 en escuelas privadas no subvencionadas.

La introducción, en el tercer modelo, de variables que informan sobre la presencia de ciertos bienes en los hogares no cambia prácticamente en nada el panorama: la elección por prestigio, SIMCE y formación valórica tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de los estudiantes en ambos tipos de escuela, siendo su impacto algo mayor en las subvencionadas (municipales y privadas). Sin perjuicio de ello, el impacto que tienen estas variables resulta ser mucho menor que el que se asocia a otras, como el nivel educativo de la madre o los ingresos del hogar.

La conclusión de estas estimaciones sería que estos alumnos (cuyos padres toman en consideración alguno de los tres criterios) *son por si mismos mejores estudiantes*, ya que obtienen mejores puntajes tras el control por variables de tipo social. Sin embargo, antes de concluir aquello habría que preguntarse si esta ventaja se debe sólo a los estudiantes o podría existir un efecto escuela.

Tabla III.8. Coeficientes de regresión para escuelas privadas no subvencionadas

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Coef. b	Coef Beta	T	Coef. b	Coef Beta	T	Coef. b	Coef. Beta	T
Constante	292,12**		334,89	229,26**		36,72	220,04**		32,88
Familia elige por prestigio	7,17**	0,09	8,04	6,78**	0,08	7,67	6,69**	0,08	7,57
Familia elige por SIMCE	2,85**	0,02	2,01	3,72**	0,03	2,64	3,71**	0,03	2,64
Familia elige por formación valórica	2,87**	0,03	3,27	2,24**	0,03	2,58	2,25**	0,03	2,58
Nivel educativo madre	-	-	-	9,56**	0,08	7,37	9,00**	0,07	6,89
Ingreso familiar mensual	-	-	-	1,53**	0,10	9,58	1,31**	0,09	7,36
Hogar con microondas	-	-	-	-	-	-	0,29	0,00	0,16
Hogar con automóvil	-	-	-	-	-	-	1,50	0,01	0,73
Hogar con teléfono fijo	-	-	-	-	-	-	2,01	0,01	1,07
Hogar con ordenador	-	-	-	-	-	-	7,17**	0,03	2,70
Hogar con Internet	-	-	-	-	-	-	0,30	0,00	0,19
Hogar con libros de literatura	-	-	-	-	-	-	3,93**	0,02	2,33
R ²	0.010			0.030			0.032		
N	9030			9030			9030		

Elaboración propia sobre Base de datos SIMCE, 2006

Tabla III. 9. Coeficientes de regresión para escuelas subvencionadas (municipales y privadas)

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Coef. b	Coef Beta	T	Coef. b	Coef Beta	T	Coef. b	Coef. Beta	T
Constante	237,0**		1239,8	199,0**		524,2	199,1**		507,2
Familia elige por prestigio	17,3**	0,15	49,3	10,2**	0,09	30,0	9,6**	0,08	28,3
Familia elige por SIMCE	7,9**	0,04	15,2	5,9**	0,03	12,0	5,9**	0,03	12,0
Familia elige por formación valórica	10,0**	0,08	28,2	5,2**	0,04	15,2	4,7**	0,04	14,0
Nivel educativo madre	-	-	-	9,5**	0,23	79,1	8,2**	0,20	65,7
Ingreso familiar mensual	-	-	-	3,4**	0,13	46,0	2,2**	0,09	24,8
Hogar con microondas	-	-	-	-	-	-	-1,3**	-0,01	-3,9
Hogar con automóvil	-	-	-	-	-	-	1,6**	0,01	4,4
Hogar con teléfono fijo	-	-	-	-	-	-	1,9**	0,02	5,7
Hogar con ordenador	-	-	-	-	-	-	7,9**	0,07	21,2
Hogar con Internet	-	-	-	-	-	-	0,4	0,00	0,8
Hogar con libros de literatura	-	-	-	-	-	-	6,7**	0,06	21,7
R ²	0.044			0.136			0,145		
N	131954			131954			131954		

Elaboración propia sobre Base de datos SIMCE, 2006

Tercera interrogante: ¿Los mejores resultados de los estudiantes cuyos padres eligen por prestigio, SIMCE o formación en valores no se asociarán a un efecto escuela?

Para responder a esta interrogante es necesario efectuar un análisis multinivel que permite estudiar al mismo tiempo tanto a las escuelas como la heterogeneidad de los individuos. Nuestra categoría de referencia siguen siendo los estudiantes cuyos padres escogieron escuela por cercanía sin tomar en consideración los criterios de prestigio, resultados SIMCE ni formación valórica.

La introducción de la elección por criterios de prestigio, SIMCE y formación en valores, del primer modelo (ver Tablas III.10 y III.11) muestra que la primera tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de los estudiantes, tanto en las escuelas privadas no subvencionadas como en las subvencionadas. Su impacto es algo menor de lo que mostraban las regresiones múltiples y más homogéneo entre ambos tipos de escuela. En efecto, las estimaciones de las regresiones múltiples indicaban que la elección por prestigio se asociaba a un incremento en el rendimiento de los estudiantes de alrededor de 7 puntos en las escuelas privadas no subvencionadas y de 10 en las subvencionadas; de acuerdo a los coeficientes del primer modelo multinivel, en ambos tipos de escuela, los estudiantes cuyos padres escogieron por prestigio puntúan alrededor de 4 puntos más que aquellos cuyos padres tuvieron en cuenta sólo la cercanía. La elección por resultados SIMCE y por formación valórica no aparecen como significativas ni para escuelas privadas subvencionadas, ni para las subvencionadas.

En el segundo modelo se agregan variables asociadas al entorno socioeconómico de los estudiantes: nivel educativo de la madre e ingreso familiar mensual. Lo que se observa es, en términos generales, que se mantiene la importancia de la elección por prestigio en ambos tipos de escuela, aún cuando los coeficientes se incrementan levemente en el caso de las escuelas privadas no subvencionadas, mientras disminuyen ligeramente en las escuelas subvencionadas. De esta forma, la elección por prestigio implica ahora una ganancia de casi 5 puntos para alumnos de escuelas privadas no subvencionadas y de casi 4 puntos para estudiantes de escuelas subvencionadas, en comparación con los estudiantes cuyos padres decidieron en función de la cercanía.

La incorporación de variables del entorno socioeconómico de la escuela (nivel educativo medio de las madres y promedio de ingresos en el hogar) en el tercer modelo afecta de forma diferente los coeficientes de las escuelas privadas y subvencionadas. En las primeras estas variables vuelven significativa la elección por resultados SIMCE, alterando levemente a la baja los coeficientes asociados a la elección por prestigio, de manera que de acuerdo a esta estimación la elección por dicho criterio implica una ganancia de 4 puntos, mientras la elección por

resultados SIMCE se asocia a un incremento de 3 puntos. En las escuelas subvencionadas, en cambio, la introducción de estas variables disminuye un poco más los coeficientes de la elección por tal criterio, sin afectar los relativos a la elección por SIMCE ni por formación valórica. De esta forma, en escuelas de este tipo, la ganancia asociada a la elección por prestigio corresponde a casi 3 puntos.

En el caso de las escuelas subvencionadas, hemos introducido un cuarto modelo a través del cual se introduce la distinción de la dependencia administrativa privada. Como se ve, esta variable no resulta ser significativa (y prácticamente no afecta los coeficientes de aquellas vinculadas a los criterios de elección).

A este punto, podemos concluir que la variable de elección que aparece como más importante en ambos tipos de escuela es el prestigio, que el impacto que ésta mostraba en las regresiones múltiples ha descendido al tener en consideración el efecto escuela y que su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes es bastante homogénea en los dos tipos de escuelas y corresponde a 3 o 4 puntos.

Ahora bien, aún cuando la elección por prestigio aparece teniendo un efecto positivo, aunque modesto, sobre el rendimiento de los estudiantes en ambos tipos de escuela, no contribuye a la explicación de la varianza intra escuela en ninguna de ellas (ver modelo 1), lo que sería esperable considerando que no todos los padres eligieron en base al prestigio (ver Tabla Anexo 3.14)⁹⁸, es decir, el impacto positivo que se supone tiene este tipo de elección debería reflejarse al interior de las escuelas, lo que no sucede. Esto nos lleva a poner en duda si la elección por prestigio – efectivamente – representa una ventaja en todas las escuelas, lo cual nos ha conducido a una cuarta y última interrogante.

⁹⁸ La Tabla Anexo 3.14 presenta los tramos de porcentaje de padres que informan haber tomado en consideración el prestigio en su elección, siendo evidente que dentro de un establecimiento no todos escogen en función de este criterio.

Tabla III.10. Coeficientes de regresión para distintos modelos multinivel. Escuelas privadas no subvencionadas.

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Intersección	294,05** (311,92)	290,92** (239,60)	237,91** (37,73)	104,19** (3,58)
Efectos fijos				
Familia elige por prestigio	-	4,43** (4,58)	4,72** (4,92)	4,41** (4,61)
Familia elige por SIMCE	-	2,48 (1,75)	2,60 (1,84)	2,95** (2,09)
Familia elige por formación valórica	-	0,84 (0,83)	0,65 (0,66)	0,41 (0,41)
Nivel educativo madre	-	-	8,42** (6,58)	6,48** (4,93)
Ingreso familiar mensual	-	-	1,18** (6,77)	0,76** (4,13)
Promedio nivel educativo madres (escuela)	-	-	-	25,96** (3,79)
Promedio ingreso familiar mensual (escuela)	-	-	-	2,03** (3,19)
Efectos aleatorios				
Varianza Intra - escuelas	1451,31** [65,04]	1452,23** [65,00]	1445,42** [65,09]	1440,18** [65,28]
Varianza Inter- escuelas	241,93** [7,97]	217,90** [7,69]	172,12** [7,33]	153,73** [7,42]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	0,00	0,00	0,01
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	0,10	0,29	0,35
CCI	0,14	0,13	0,11	0,10
-2LL	91897,70	91866,11	91762,14	91694,80

Elaboración propia sobre Base de datos SIMCE, 2006

Tabla III.11. Coeficientes de regresión para distintos modelos multinivel. Escuelas subvencionadas (municipales y privadas)

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Intersección	239,98** (198,68)	238,62** (194,12)	208,59** (132,13)	185,58** (53,85)	184,42** (52,34)
Efectos fijos					
Familia elige por prestigio	-	4,09** (3,39)	3,77** (3,19)	2,50** (2,10)	2,58** (2,17)
Familia elige por SIMCE	-	2,32 (1,36)	2,30 (1,37)	2,30 (1,38)	2,29 (1,37)
Familia elige por formación valórica	-	1,61 (1,28)	1,70 (1,38)	0,34 (0,28)	0,55 (0,44)
Nivel educativo madre	-	-	8,08** (20,21)	7,13** (17,05)	7,13** (17,06)
Ingreso familiar mensual	-	-	2,14** (8,20)	1,50** (5,45)	1,50** (5,46)
Promedio nivel educativo madres (escuela)	-	-	-	6,55** (3,75)	7,13** (3,99)
Promedio ingreso familiar mensual (escuela)	-	-	-	2,92** (2,61)	3,20** (2,82)
Escuela privada subvencionada					-3,48 (-1,61)
Efectos aleatorios					
Varianza Intra - escuelas	2340,03** [76,07]	2343,07** [75,96]	2273,41** [75,98]	2271,62** [76,11]	2271,06** [76,11]
Varianza Inter- escuelas	644,01** [12,72]	599,62** [12,20]	345,12** [10,61]	283,98** [10,28]	285,07** [10,30]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	0,0	2,8	2,9	2,9
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	6,9	46,4	55,9	55,7
CCI	0,22	0,20	0,13	0,11	0,11
-2LL	129906,83	129880,51	129301,04	129214,73	129208,76

Elaboración propia sobre Base de datos SIMCE, 2006

Cuarta interrogante: ¿En todas las escuelas los estudiantes cuyos padres escogen por prestigio obtienen mejores resultados en la prueba de matemáticas?

Un último paso ha consistido en observar, escuela por escuela, si efectivamente los estudiantes cuyos padres han elegido por prestigio obtienen mejores puntajes.

Para poder efectuar la comparación entre los hijos de quienes eligen y no eligen por prestigio, establecimos que las escuelas deberían tener al menos 10 casos y que en cada grupo (hijos de quienes escogen por prestigio e hijos de quienes no escogen por prestigio) debía haber mínimamente 5 representantes. Lo que se constata es que en una mayoría de escuelas, la comparación no es posible, porque existen menos de diez casos, en alguno de los grupos no hay casos o éstos son inferiores a 5 (Ver Tabla Anexo 3.15).

Con todo, si fue posible efectuar la comparación en 657 escuelas municipales, 1253 privadas subvencionadas y 170 privadas no subvencionadas; para ello calculamos el promedio de rendimiento de los estudiantes cuyos padres tuvieron en cuenta el prestigio y el de aquellos cuyos padres no lo consideraron, *para cada escuela*. Lo que encontramos es *que no en todas los primeros obtienen mejores resultados que los segundos*. La Tabla III.12 muestra el número y porcentaje de escuelas en que se da alguna de las siguientes tres situaciones, distinguiendo por su dependencia: los hijos de quienes escogen por prestigio rinden mejor (obtienen al menos 5 punto más que sus compañeros); los hijos de quienes no eligen por prestigio obtienen un mejor puntaje (igualmente, superan a sus compañero en 5 puntos o más) y, la tercera situación es que ambos grupos puntúan de forma similar (los separan menos de 5 puntos).

Tal como se observa, en las escuelas de las tres dependencias, la situación más frecuente es la primera, es decir que los estudiantes cuyos padres eligieron por prestigio obtengan un rendimiento mayor; en los tres tipos de escuela dicha situación representa alrededor de un 40% de los casos. En aproximadamente un 35% de las escuelas son los alumnos cuyos padres no eligen por prestigio quienes obtienen un puntaje mayor, mientras la situación menos frecuente es que ambos grupos obtengan un resultado similar.

Este hallazgo siembra bastantes dudas sobre la verosimilitud del impacto positivo de la elección por prestigio que se podía deducir de las regresiones múltiples y multinivel presentadas.

Tabla III.12. Tres situaciones, por dependencia administrativa.

	Municipal		Privada Subvencionada		Privada No subvencionada	
	N	%	N	%	N	%
Puntúan más los hijos de quienes eligen por prestigio	298	45,4	524	41,8	70	41,2
Puntúan más los hijos de quienes no eligen por prestigio	242	36,8	448	35,8	54	31,8
Ambos grupos puntúan de forma similar	117	17,8	281	22,4	46	27,1
Total	657	100	1253	100	170	100

Elaboración propia, sobre Base de datos SIMCE, 2006.

En definitiva, nuestro objetivo en este apartado ha sido probar los efectos que tiene la elección de escuela por diversos criterios sobre el aprendizaje de los estudiantes. El procedimiento ha consistido en analizar el comportamiento de la elección por prestigio, por resultados SIMCE y por formación valórica – en relación a la elección por cercanía - desde diferentes perspectivas, a saber: ¿existe una relación entre el porcentaje de padres que elige por tales criterios y el rendimiento de una escuela?, ¿el rendimiento individual en la prueba SIMCE se ve influido en alguna medida por los criterios de elección utilizados por los padres?, y si es así ¿cuánto de ese influjo se asocia a variables individuales y cuánto a un posible efecto escuela?.

En base a nuestro análisis podemos sostener que el criterio de elección que pareciera más relevante en cuanto a su efecto sobre el rendimiento es el prestigio (conclusión válida para escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas).

Al respecto, establecimos que existe una relación positiva entre el porcentaje de padres que escoge por prestigio y el promedio que la escuela alcanza en matemáticas. Este hallazgo podría ser asumido como un respaldo a los planteamientos de los defensores de la elección puesto que indicaría que las escuelas que son elegidas por tal razón (entendida como sucedáneo de la calidad) tienen mejores puntajes en pruebas estandarizadas.

No obstante, pusimos en cuestión esta interpretación y nos preguntamos si no sería que – más bien – los padres que eligen por prestigio tienen hijos que obtienen mejores resultados y mejoran, por tanto, el rendimiento de la escuela a la que asisten. Esta parte del análisis mostró que efectivamente los estudiantes cuyos padres habían elegido escuela tomando en consideración este criterio obtienen mejores resultados que sus compañeros cuyos padres escogieron por cercanía, independientemente de la dependencia administrativa de la escuela a la que asistan. La superioridad de estos estudiantes se mantenía tras efectuar controles por variables de tipo socioeconómico en regresiones múltiples, con lo cual se demostraba que el efecto no se asociaba al origen de los estudiantes.

La conclusión da razón, en parte si y en parte no, a los detractores de las políticas de libre elección. Desde su perspectiva, dicha política beneficia en mayor medida a las familias de mejor situación socioeconómica y cultural porque éstas cuentan con las herramientas necesarias para comportarse como consumidores informados, mientras las familias de sectores desfavorecidos no se encuentran en la misma posición y – muy probablemente – escogerán escuela no en base a la calidad, sino a sus limitaciones o necesidades, otorgando la mayor relevancia a factores como la cercanía. El hecho de que, efectivamente, los hijos de quienes escogen por prestigio obtengan 3 o 4 puntos más en matemáticas, en relación a quienes escogen por cercanía otorga respaldo a este planteamiento. No obstante, dado que dicho efecto se ve alterado sólo en pequeña medida por las características socioeconómicas de los estudiantes, la ventaja no sería prerrogativa de los grupos más favorecidos, ni de quienes envían a sus hijos a escuelas privadas no subvencionadas; es más, el impacto de la elección por este criterio es bastante similar en escuelas de una y otra dependencia.

Con todo, un aspecto que queda por dilucidar apunta a si este modesto efecto positivo de la elección por prestigio es real o espurio; la duda proviene del nulo impacto que esta variable tiene sobre la explicación de la varianza intra escuela y de la constatación de que no en todos los establecimientos los estudiantes cuyos padres escogen por prestigio obtienen mejores rendimientos en comparación con sus compañeros.

3.4 Conclusiones de la Tercera Parte

Un primer hallazgo de nuestro estudio de campo es que en la elección de escuela el dinero cuenta, confirmando así lo ya dicho por otros autores en el sentido de que familias escogen una escuela teniendo como restricción básica su situación socioeconómica (Elacqua y Fábrega, 2006; Navarro, 2004; Raczinsky y otros, 2010; Corvalán y Joiko, 2010). En efecto, las madres entrevistadas reconocían (aunque no de forma espontánea) que el abanico de elección se extiende o limita en función de los recursos económicos: si existen los suficientes se puede pensar en una escuela municipal así como en una privada subvencionada, si no es así, las opciones se reducen al primer sector.

En segundo término, hemos constatado, al igual que otros autores (CEP 2006; Gallego y Hernando, 2009; Elacqua y Fábrega, 2006; Elacqua y Fábrega 2006 y Elacqua, Schneider, Buckley , 2006; Raczinsky y otros, 2010), que las familias en estos sectores otorgan gran importancia tanto a la cercanía como a la calidad. No obstante, nuestro trabajo de campo nos permite concluir que estos criterios funcionan en la realidad de una forma bastante compleja.

En cuanto a la relevancia que se otorga a la cercanía podemos afirmar que las familias prefieren en primera instancia las escuelas que tienen más a mano, no obstante, si éstas no cumplen con ciertos requerimientos básicos, están dispuestas a recorrer una distancia mayor aún cuando aquello signifique un alza en los costes en términos de dinero y tiempo. Esto es válido incluso para familias que – por restricciones económicas – sólo pueden optar por escuelas municipales: cambian a sus hijos de una escuela de este tipo a otra de la misma dependencia, pero que les ofrezca mejores condiciones.

Por otra parte, observamos que los indicadores de calidad utilizados no coinciden con los supuestos por la teoría neoliberal. En ese sentido refrendamos lo señalado por diversos autores en relación a la escasa importancia que las familias otorgan a los resultados del SIMCE como criterio a tener en cuenta en la elección (cuestionarios SIMCE; CEP, 2006; Winkler y Rounds, 1996; Elacqua y Fábrega, 2006; Ayala, 2010; Raczinsky y otros, 2010; Corvalán y Joiko, 2010). El análisis de los datos RECH reafirma lo anterior, al evidenciar que la tasa de retención de alumnos de las escuelas estudiadas no guarda relación con el puntaje obtenido en dicha evaluación. Por tanto, concluimos que las madres de estos sectores no recurren a la información publicada en periódicos, páginas web o diarios murales que informan los puntajes SIMCE de las escuelas y, más aún, el conocimiento que tienen sobre este instrumento es bastante vago.

Esto no significa que no pongan atención en la calidad de la escuela a la que envían a sus hijos, sino que más bien los indicadores que utilizan para informarse y opinar al respecto de ésta son otros.

Para recabar información sobre las escuelas disponibles en el barrio – y en la línea de lo documentado por Elacqua y Fábrega (2006) y Raczinsky y otros (2010) - confirmamos que las fuentes que se tiene en cuenta son principalmente su propia experiencia y la de familiares cercanos, los datos que logran recabar conversando con otras madres y las observaciones que realizan cotidianamente de las escuelas de sus barrios.

Para las madres entrevistadas la calidad de una escuela se asocia al nivel de aprendizaje observado en los hijos, la existencia de una disciplina estricta y la buena acogida por parte de la escuela hacia las familias. El nivel de aprendizaje que se observa en los niños tampoco se mide en función de los resultados que la escuela obtiene en el SIMCE, sino que se basa en señales mucho menos objetivas circunscritas a lo que observan específicamente en ellos: el hecho que los niños lean, escriban y sepan las operaciones básicas tempranamente (al finalizar kinder o en 1º básico), que se les vea adelantados en comparación a vecinos y familiares de la misma edad que asisten a otras escuelas y que obtengan buenas calificaciones.

Probablemente el tipo de indicador utilizado para informarse sobre la calidad de la escuela explica la tendencia general de los padres – mostrada también por otros estudios (Cuestionarios SIMCE 2000, 2002, 2005 y 2006; Encuesta CIDE 2006 y 2008; CEP, 2006; Lagos, 2010) - a sentirse satisfechos con la escuela de sus hijos.

En tercer lugar, uno de los hallazgos más importantes de nuestro estudio es la importancia que tiene en la elección de escuela el tipo de alumno que ésta atiende. Diversos estudios previos han apuntado a la relevancia que los padres otorgan a la composición social del alumnado a la hora de escoger escuela (Winkler y Rounds, 1996; Carnoy y Mc Ewan, 2003; Elacqua, Schneider, Buckley, 2006; Elacqua, 2009b). Nuestro estudio – realizado en una comuna de nivel socio económico medio bajo y bajo – nos muestra que en estos sectores, más que aspirar a un alumnado de características socioeconómicas iguales o superiores a las propias, lo que se persigue es *evitar estudiantes con conductas marginales*. Estos estudiantes pueden también encontrarse en escuelas privadas subvencionadas de pago, con lo cual pueden provenir de familias con un nivel socioeconómico algo más acomodado que les permite pagar por la escolaridad de sus hijos. Por tanto, no es la búsqueda de compañeros con mejores condiciones socioeconómicas lo que guía la elección de escuela, sino la de compañeros no representen una mala influencia o un peligro para los hijos.

Habrà quien escoge o cambia a sus hijos de escuela privilegiando una escuela privada subvencionada por sobre una municipal para distinguirse de sus vecinos y aparentar un estatus social más alto pero, en función de nuestros hallazgos y en oposición a lo planteado por Lagos (2010), en estos sectores lo más importante no sería la distinción, sino la búsqueda de un espacio seguro, que ofrezca compañeros que ejerzan una influencia positiva sobre los hijos o – al menos - donde las “manzanas podridas” sean rápidamente extirpadas antes que “pudran” a las demás.

En cuarto lugar destacamos la actitud activa de las familias de estos sectores en la elección de escuela. Racizinsky y otros (2010) apuntan a que las familias de nivel socioeconómico bajo eligen escuela limitadas por sus condiciones económicas “conformándose” (en mayor medida que las de clase media) con establecimientos que se caracterizarían por su escasa disciplina, su ubicación en barrios peligrosos o un alumnado vulnerable, preferentemente de dependencia municipal. Concordamos en la primera parte de esta afirmación, es decir, en que las familias de estos sectores ven limitada su elección por su situación económica, pero no estamos de acuerdo en que éstas muestren una actitud pasiva o conformista. Hemos observado que las madres de estos sectores, independientemente de si eligen escuelas municipales o privadas subvencionadas, intentan poner a sus hijos en *la mejor escuela posible* de manera que recogen

información en el barrio recurriendo a vecinos, familiares y a sus propias observaciones, se mantienen alertas a lo que ocurre en la escuela una vez que sus hijos están en ellas y – de no estar satisfechas – optan por un cambio (30% de las entrevistadas en escuelas municipales informaron haber trasladado a sus hijos de escuela; porcentaje que corresponde al 36% en el caso de madres de escuelas privadas subvencionadas). Es decir, lo señalado por Raczinsky y otros (2010) en cuanto a que la elección de escuela tiene un carácter provisorio y que el cambio es siempre una posibilidad abierta, sería válido también para familias de sectores pobres, incluso para aquellas que sólo pueden optar por escuelas gratuitas.

Esta conclusión es válida aún cuando se critique un sesgo en la metodología utilizada, en el sentido, que se podría haber entrevistado sólo a las madres más cooperadoras, proactivas y comprometidas con el aprendizaje de sus hijos y la escuela a la que asisten. En efecto, los datos analizados provenientes del Registro de Estudiantes de Chile RECH nos confirman que el cambio de escuela sucede de manera más o menos similar tanto en los establecimientos municipales como privados subvencionados estudiados. Tal como apuntamos anteriormente, de acuerdo a la información recabada en nuestras entrevistas un porcentaje minoritario (20%) podría ser atribuido a cambio de domicilio, mientras el porcentaje restante se relacionaría con insatisfacción o con dificultades para pagar el monto por financiamiento compartido (en el caso de ser requerido). La relativa alta frecuencia con que se dan los cambios de escuela son confirmados además por otras fuentes, como nuestro análisis con los datos SIMCE, el estudio citado por Raczinsky y otros (2010) y la investigación de Larroulet (2011).

Aún cuando los datos aportados por cada uno de estas fuentes no coinciden completamente, sí podemos concluir que, como mínimo, un tercio de los estudiantes en todas las dependencias administrativas se cambian al menos una vez de escuela mientras se encuentran cursando la enseñanza básica.

El cambio de escuela es un tema que sería necesario profundizar en estudios siguientes dada la frecuencia con que parece constatararse. Además, sería interesante comparar los datos chilenos con los de otros países, sobretudo si tenemos en cuenta que las familias entrevistadas en El Bosque no toman sus decisiones de forma muy diferente a las andaluzas y, sin embargo, allí los estudiantes parecen quedarse todo el periodo en su escuela primaria con mayor frecuencia (Carabaña y Córdoba, 2009). En ambos contextos las madres recaban información al menor costo evitando no ir a ciegas a determinada escuela, justamente, para que no sea la experiencia de sus hijos lo que les indique si se trata de un “buen o mal” establecimiento y, sin embargo, las chilenas parecen tener menos éxito en su tarea al cambiar con más frecuencia a sus hijos de escuela. O visto de otra forma, tal vez el sistema de subvención por estudiante no funciona de

la manera prevista por la teoría neoliberal en varios aspectos, pero sí ha alentado el cambio de escuela, a pesar del alto costo que significa para los niños y sus familias.

Finalmente, como planteamos en la introducción, uno de nuestros intereses es comprender la pérdida de estudiantes provenientes de sectores pobres que ha experimentado la escuela municipal en el curso del último periodo. Nuestros hallazgos indican que una de las tareas más relevantes que el sistema ha otorgado a este sector, garantizar el derecho a la educación a todos los chilenos, está teniendo un efecto perverso sobre ésta. En efecto, hasta la aprobación de la Ley General de Educación (2009) sólo la escuela municipal estaba impedida de seleccionar a sus estudiantes (prerrogativa que sí tenían las escuelas privadas subvencionadas), existiendo además la exigencia de que la expulsión fuese evitada a toda costa, mientras no se imponía el mismo mandato sobre las escuelas privadas subvencionadas que cuentan con más libertad para negar el acceso a estudiantes de mala conducta o rendimiento deficiente y para expulsarles por tales motivos una vez incorporados al establecimiento. Junto a ello, la escuela municipal está impedida de efectuar cobros por concepto de financiamiento compartido. De esta forma, es ésta la única que garantiza el derecho a la educación a través de su gratuidad y apertura hacia todos los estudiantes, independiente de su situación socioeconómica, rendimiento académico y comportamiento. Y este último es – de acuerdo a nuestros hallazgos – un punto clave ya que las familias de sectores pobres buscan que sus hijos tengan compañeros de buena conducta, no “malos elementos”. Si esa condición, básica y fundamental para las familias de este sector, no se cumple es altamente probable que se abandone la escuela en la búsqueda de un “mejor ambiente”.

Por tanto, y en la línea de lo planteado por Corvalán y Joiko (2010) dadas las regulaciones existentes y las preferencias de las familias, algunas de las escuelas municipales y privadas subvencionadas que atienden a sectores desfavorecidos, tiene altas probabilidades de transformarse en espacios que cuya tarea se centre en la contención y el control social más que en la enseñanza. Subrayamos que este “destino” no es común a todas las escuelas municipales porque aquello depende de la ubicación geográfica de la escuela, las características de la población que vive en sus inmediaciones y de factores que sería necesario estudiar con detención caso a caso⁹⁹. Asimismo destacamos que algunas escuelas privadas subvencionadas

⁹⁹ A modo de ejemplo, en nuestro estudio de campo algunas de las madres entrevistadas en EM 8, aquella que entre 1° y 6° básico retenía sólo a un 25% de sus estudiantes, estaban decididas a cambiar a sus hijos a la brevedad debido al tipo de estudiante que la escuela aceptaba, observando además que éstos no recibían sanciones por su mal comportamiento que, más bien, era tolerado por el equipo directivo. No sólo las madres cuyos hijos asistían a esta escuela tenían una imagen negativa de ella; ocurría lo mismo a nivel del barrio, donde era conocida como “el gallinero” debido a las rejas que la circundaban y al permanente desorden que parecía reinar en ella. La infraestructura de este establecimiento había sido mejorada y ampliada, en la perspectiva de comenzar a

de estos sectores también atienden un alumnado “conflictivo” o “indeseable” que sería evitado. De esta forma, la valoración que puede hacer una población sobre una escuela (municipal o privada subvencionada) y, por tanto, cuan dispuesta está a enviar a sus hijos a ella, depende de muchos factores que sobrepasan la mera dependencia. Con todo, dadas las regulaciones a las que debe responder la escuela municipal (no así la privada subvencionada) se facilita el que sean éstas las que terminen trabajando en mayor medida con los estudiantes rechazados o expulsados por otros establecimientos.

Para sintetizar: ¿cuánto de lo previsto por la teoría neoliberal en cuanto al comportamiento de las familias en la elección de escuela se cumple efectivamente en la realidad?. Al parecer muy poco:

- Se escoge escuela con constricciones de tipo económico, por tanto el abanico de posibilidades para unas familias y otras es diverso.
- Independientemente de si las familias pueden pagar o no una mensualidad por concepto de financiamiento compartido, no eligen escuela en función del resultado que éstas exhiben en el SIMCE. Las familias buscan una buena escuela, pero los indicadores utilizados para informarse u opinar sobre su calidad son otros.
- Las familias otorgan gran relevancia al tipo de alumno que asiste a una escuela. Este es el criterio de elección por excelencia. En sectores pobres, como el estudiado, lo que se busca no es un alumnado de mejores condiciones socioeconómicas que las propias con el objeto de aparentar un mayor estatus. Lo que se reclama es más “básico”: un alumnado disciplinado, que no represente un peligro o una mala influencia para los hijos.

En un último apartado nos centramos en analizar si la elección por distintos criterios tiene algún efecto sobre el rendimiento que alcanzan los estudiantes. El sentido de este análisis apuntaba a poner a prueba parte de los argumentos de los defensores y detractores de la libre elección. Desde ambas perspectivas se asume que el criterio que utilicen los padres para elegir escuela puede tener una incidencia sobre el rendimiento educativo de sus hijos. Para los defensores de esta política los padres escogerán por calidad y ello beneficiará a sus hijos; para sus críticos – en cambio – la posibilidad de elegir en función de este criterio se circunscribe sólo a las familias de buen nivel socioeconómico y cultural, mientras los sectores desfavorecidos no escogerán o lo harán en relación a otros elementos que nada tienen que ver con la calidad. Por tanto, nuestro

atender también a estudiantes de enseñanza media. Dado que era necesario llenar las plazas disponibles para este nivel, se comenzó a recibir a todos los estudiantes que solicitaban ser escolarizados, con lo cual se incorporaron a la escuela alumnos mayores y con mala conducta. Estas condiciones la volvían especialmente poco atractiva para las familias del barrio. Por el contrario, otra escuela municipal (EM 9) era bastante mejor evaluada dada su antigüedad, disciplina y buena fama en el plano pedagógico.

interés se centró en dilucidar si la elección por prestigio, resultados SIMCE o formación en valores se asociaba a mejores resultados educativos que la elección de escuela centrada en la cercanía. Después de una serie de pasos, nuestros resultados apuntaron a que los hijos de quienes escogieron escuela tomando en cuenta su prestigio obtienen un puntaje levemente superior que los hijos de quienes eligieron escuela en función de la cercanía con el hogar (sin considerar otros criterios): en escuelas municipales o privadas subvencionadas la “ganancia” de haber escogido por prestigio se materializa en 3 puntos más, mientras en escuelas privadas no subvencionadas corresponde a 5 puntos más. Esta modesta ventaja no se encuentra asociada al entorno socioeconómico de origen de los estudiantes.

Este hallazgo da razón en parte a los detractores de la política de libre elección, en la medida que se constata que los hijos de quienes escogen por prestigio obtienen un rendimiento algo mejor que el de los hijos de quienes escogen por cercanía, pero – a la vez y en contra de lo esperado desde esta perspectiva – comprobamos que esta diferencia no se asocia al nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. Por tanto, la conclusión otorgaría respaldo al planteamiento de los defensores de la libre elección: la elección por prestigio (calidad) se asocia a un mejor rendimiento educativo y dicha mejora no es prerrogativa sólo de los grupos favorecidos.

No obstante, en un último paso de nuestro análisis, pudimos comprobar que no en todas las escuelas los estudiantes cuyos padres escogen por prestigio logran un rendimiento algo mejor, lo cual nos conduce a pensar que la pequeña ventaja descrita es más bien un efecto espurio.

4 Cuarta Parte: Los efectos de la política de vouchers sobre los resultados educativos y la segmentación social en la última década

Esta cuarta y última parte de nuestra tesis tiene por objeto estudiar los efectos que la política de subvención por estudiante ha tenido en Chile, centrándonos en los dos aspectos sobre los cuales gira el debate sobre políticas de elección de escuela: el rendimiento alcanzado por los alumnos y el grado de segmentación social que éstas podrían generar.

Los defensores de las políticas de libre elección plantean que éstas mejorarán el rendimiento de los estudiantes porque les permitirán acceder a escuelas de calidad superior. Pero no solo eso. El sistema como conjunto también se verá beneficiado en ese plano ya que las escuelas deben competir entre sí para allegar matrícula y sobrevivir y, por tanto, tienen el mejor incentivo para “hacerlo bien”. Los beneficios de las políticas de libre elección no terminan allí, sino que también podrían fomentar que el sistema educativo disminuya su grado de segregación. Esto porque se amplían las posibilidades de todos los sectores de asistir a escuelas que previamente se encontraban fuera de su alcance, lo cual beneficiaría especialmente a los grupos más vulnerables.

Sus críticos, en cambio, ponen el acento en las dinámicas de segmentación (socioeconómica, racial, étnica) que este tipo de política podría fomentar, dado que las familias no se enfrentarían en igualdad de condiciones al denominado “mercado educativo” y, mientras algunas cuentan con las características necesarias para actuar como consumidores activos, otras no, de manera que lo que terminan haciendo es privilegiar a los grupos más favorecidos y perjudicar a los más vulnerables.

Esta cuarta parte se organiza de la siguiente manera: en un primer apartado intentamos dar cuenta del amplio debate sobre elección de escuela a nivel internacional mientras en un segundo momento, apuntamos a los estudios que se han efectuado en Chile sobre los efectos de la subvención escolar por estudiante. La literatura chilena no ha llegado a un consenso sobre el impacto a nivel de rendimiento, pero sí parece haber cierto acuerdo en que el sistema educativo se habría segmentado de forma considerable a partir de su implementación. En un segundo apartado buscamos aportar a este debate, desarrollando un análisis con datos PISA para los años 2000 a 2009; nuestro interés se centrará en observar la evolución de la segregación social, de la desigualdad de rendimiento y de los resultados educativos para el periodo señalado.

4.1 Los efectos de las políticas de libres elección en el contexto internacional y chileno.

Las políticas de libre elección de escuela tienen su origen en la propuesta de Milton Friedman (1955, 1980) planteada en la década de los '50, de conformar un sistema de cheques escolares que haga posible que todas las familias (no importando su nivel adquisitivo) tengan la posibilidad de escoger una escuela pública o privada para sus hijos. Han sido muchas las iniciativas que, en diferentes formatos, han buscado poner en práctica esta propuesta, siendo bastante frecuentes a partir de la década de los '80: vouchers educativos, financiación pública a centros privados, eliminación de normas de asignación por zona de residencia, conciertos educativos. Desde entonces el debate sobre la libre elección ha sido bastante fructífero, de manera que abarcarlo completamente resulta prácticamente imposible. Por tanto, nuestro objetivo en este apartado es esbozar las líneas en que éste se ha ido desarrollando.

Los mecanismos de mercado en la educación han sido defendidos por una corriente liberal heterogénea. En un extremo de ésta se encontraría Friedman y su total confianza en la autorregulación del mercado como garante de todos los beneficios asociados a la libre elección, mientras en el otro se ubicarían autores como Sugarman, Coons y Jencks quienes manifiestan su preocupación por la equidad y plantean la necesidad de introducir regulaciones que la promuevan (Moe, 2001). Este tipo de política también ha sido apoyada por grupos conservadores que comparten con los liberales la crítica al sistema público educativo por evaluarla ineficaz y burocrática, pero – a la vez - otorgan un papel al Estado como garante de valores académicos y morales generales. Asimismo, las políticas de libre elección han recibido el apoyo de políticos o investigadores de “izquierda” en la medida que la conciben como una forma de otorgar más poder a las familias de sectores populares (Duru Bellat, 2004).

Las virtudes teóricas de los sistemas de libre elección de escuela apuntan tanto a la eficiencia como a la equidad. En el plano de la eficiencia, se supone que la competencia obliga a las escuelas (especialmente a las públicas, que han tenido el monopolio de la entrega del servicio educativo) a esforzarse por atraer y mantener alumnos, obligándolas a ser más receptivas con sus necesidades, a utilizar de mejor manera sus recursos y a proporcionar una calidad educativa superior. Desde el punto de vista de la equidad, se propone que este tipo de política proporciona a todos los estudiantes la oportunidad de elegir la escuela a la que se asiste, reduciendo así la segregación social del sistema. De hecho, sus defensores señalan que los más beneficiados serían los colectivos menos favorecidos, que no cuentan con los recursos necesarios para elegir. Los detractores, por su parte, apuntan a que para que todos los beneficios de estas políticas sean una realidad, es necesario que se den ciertas condiciones que son muy poco probables en

los “mercados educativos”. En breve, señalan que los padres no cuentan con información para participar adecuadamente en el mercado y que es muy probable que (aún teniéndola) elijan por razones diferentes las académicas. Asimismo, se observaría una notable diferencia entre el comportamiento de las familias en función de sus características socioeconómicas y culturales, de manera que – finalmente - quienes serían capaces de sacar mejor partido de las políticas de libre elección serían los sectores favorecidos. Éstos optarían por sacar a sus hijos de las escuelas públicas a las que deberían asistir según residencia, escogiendo de ser posible escuelas privadas. De esta forma, este tipo de política no haría más que exacerbar la segmentación social ya existente, perjudicando de forma especial a los sectores más carenciados a través de un efecto de pares negativo, que ocurriría por el abandono de las escuelas públicas de los estudiantes más hábiles y con mejores condiciones socioeconómicas.

La literatura sobre el tema de la elección ha sido desarrollada fundamentalmente en Estados Unidos e Inglaterra y proviene de dos fuentes que prácticamente se ignoran una a otra. Por una parte, existen estudios econométricos y, por otra, investigaciones desarrolladas por antropólogos, sociólogos y educadores; cada una de estas vertientes suele ser fiel a un enfoque de investigación: el econométrico de un lado y el cualitativo por el otro. Las diferencias disciplinarias y metodológicas suelen guardar relación con la postura que los investigadores asumen frente a esta política educativa de manera que mientras los primeros tienden a concebirla como una alternativa efectiva para el mejoramiento de las oportunidades educativas de todos los sectores sociales, los segundos sostienen que es el Estado quien debe asegurar una educación pública de excelencia para todos (Plank, 2010).

Para ordenar el debate, plantearemos los principales temas que éste ha recogido, evidenciando tanto la postura de los defensores como de los detractores de las políticas de libre elección.

Como ya hemos mencionado, una de las grandes promesas de este tipo de política es el mejoramiento de los resultados educativos, tanto a nivel del sistema como a nivel de estudiante: el sistema mejoraría porque la introducción de la competencia fuerza a las escuelas a proporcionar un servicio educativo de una calidad tal que sus usuarios se sientan satisfechos, mejorando así todos los establecimientos del sistema; los resultados a nivel de los estudiantes experimentarían un incremento puesto que éstos se beneficiarían de cambiarse a una mejor escuela, sea ésta pública o privada. La evidencia empírica sobre el mejoramiento de los rendimientos a nivel de sistema y estudiante es divergente, de manera que algunos estudios documentan un efecto positivo de las políticas de libre elección en ese aspecto, mientras otros no constatan ninguna ganancia.

Hoxby (2003a) analiza tres programas de libre elección en Estados Unidos¹⁰⁰ (vouchers en Milwaukee, charter schools Michigan y charter schools en Arizona) concluyendo que la productividad de las escuelas efectivamente podría incrementarse al verse sometidas a condiciones de competencia. La misma autora, en otro texto (Hoxby, 2003b), documenta que los resultados de los estudiantes parecen mejorar cuando asisten a una escuela voucher o charter y que – además- las escuelas responden de la forma que prevé la teoría a la competencia, es decir, mejorando su productividad. Hanushek y otros (2007) concluyen que, aún cuando las escuelas charter no exhiben como conjunto mejores resultados que las escuelas públicas, los estudiantes que optan por dejar éstas y transferirse a una escuela de este tipo si se ven beneficiados en sus resultados educativos, progresando en ésta más que sus ex – compañeros en la pública.

Bettinger (2005), en cambio, documenta que las escuelas charter no tendrían un efecto positivo sobre los alumnos que asisten a ellas porque éstos no mejoran sus resultados educativos más que los que permanecen en las escuelas públicas de sus barrios. Es más, los alumnos de escuelas charter obtendrían resultados levemente inferiores. Asimismo, este tipo de escuela

¹⁰⁰ Dado que a continuación hacemos referencia a varios estudios desarrollados en Estados Unidos, nos ha parecido conveniente apuntar brevemente a algunos elementos que caracterizan el funcionamiento del sistema educativo en ese país.

El financiamiento de las escuelas públicas se ha basado preferentemente en los impuestos locales a la propiedad. Las familias escogen, en función de sus recursos económicos y preferencias una vivienda y ésta implica la asignación de un distrito escolar o incluso de un establecimiento educativo específico. Esta forma de financiamiento ha fomentado grandes disparidades entre los distritos educativos de un Estado, que han buscado ser subsanadas a través de aportes a los distritos más pobres, así como de ayudas federales.

Salvo excepciones los gobiernos federal, estatales y locales no han financiado escuelas privadas. Sólo a partir de la década de lo '90, a través de una serie de decisiones judiciales se ha posibilitado la implementación de vouchers u otras formas de financiamiento público a la enseñanza privada.

Las escuelas públicas pueden ser clasificadas en escuelas municipales, escuelas imán (magnet schools), escuelas con contrato (charter schools) y escuelas alternativas.

Las escuelas imán se desarrollaron fuertemente en la década de los '60 y su objetivo se centraba en contrarrestar la segregación racial; se trata de escuelas públicas que desarrollan un tema o programa específico y que funcionan con políticas de admisión que buscan atraer voluntariamente a población racialmente diversa (con todo, pueden ser altamente selectivas, por ejemplo, en el plano académico).

Las escuelas con contrato (charter schools) nacen en 1991 y son creadas por grupos de padres, profesores u organizaciones o empresas que obtienen los permisos necesarios para funcionar y recibir financiamiento público. Los creadores de la escuela deben especificar la misión distintiva de ésta, su funcionamiento y los mecanismos a través de los cuales se evaluará su quehacer; todo ello forma parte del contrato que se firma entre la escuela y distrito escolar o el Estado.

En la mayor parte de los distritos norteamericanos, los estudiantes son asignados a una escuela en función de su residencia y las diferentes disposiciones estatales vuelve muy difícil generalizar las posibilidades de elección de centro. Con todo, en algunos estados se puede elegir entre varias escuelas con contrato, en otros debido a la implementación de programas especiales los padres se pueden beneficiar de vouchers para enviar a sus hijos a escuelas privadas; asimismo algunos estados tienen distritos muy pequeños, de manera que el fomento de la movilidad de estudiantes entre ellos es plausible, mientras en otros los padres pueden escoger dentro de escuelas de un mismo distrito. Diferentes Estados han efectuado reformas orientadas a ampliar el rango de elección de las familias y promover la competencia entre escuelas. En términos muy generales se puede apuntar a: programas de elección dentro del distrito escolar, programas de elección inter distrito, experimentos con vouchers o cheques escolares, escuelas imán o escuelas charter (Villamor, 2005)

tampoco tendría una incidencia benéfica sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas, resultado que sería esperable en función de la idea de que la competencia incide positivamente sobre la calidad del servicio educativo ofrecido por todas las escuelas del sistema. Cullen, Jacob y Levitt (2006) concluyen que los estudiantes que ganan una lotería para asistir a una magnet school fuera de su barrio, no se benefician de forma sistemática de ello, ya que no se distinguen de quienes pierden el sorteo ni en los puntajes de tests, ni en las tasa de graduación, ni en la tasa de asistencia, ni acumulación de créditos (algunos beneficios se constatan sólo en ciertas escuelas o en determinados grupos de estudiantes). El hallazgo contradice lo esperado, en el sentido que estos alumnos asisten a escuelas que efectivamente tienen más recursos, mejores pares o un programa de estudios que calza mejor con sus necesidades específicas y, no obstante, no se constata un beneficio a nivel de sus resultados. Esta disonancia en cuanto a las conclusiones es advertida por Teske y Schneider (2001) que analizan una serie de investigaciones de enfoque económico efectuadas en el contexto norteamericano. Los autores señalan que mientras algunos estudios no muestran diferencias significativas a nivel del rendimiento de los estudiantes, otros sí presentan evidencia en esa línea y otros más apuntan a la existencia de efectos positivos para algunos estudiantes y no para otros. Con todo, para los autores un elemento importante de destacar en esta discusión, aunque reconocen sigue abierta, es que ninguna de las investigaciones analizadas proporciona evidencia de que las escuelas que han sido libremente elegidas obtengan *peores* resultados educativos que aquellas a las que se debería asistir por razones de residencia. Más recientemente, Lubienski, Weitzel y Theule (2009) confirman que la influencia de las políticas de elección sobre los resultados educativos es controvertida al existir evidencia empírica contradictoria, pero aún más, advierten que aún cuando parte del mundo académico asume como un consenso los importantes efectos benéficos de estas políticas en ese plano, las pruebas apuntan a que – en el mejor de los casos – éstos serían bastante modestos.

Una segunda gran ventaja teórica de las políticas de libre elección es que generarían mayores condiciones de equidad al proporcionar a las familias pobres una efectiva posibilidad de elegir la escuela de sus hijos, privilegio que hasta antes de tales políticas estaría reservado sólo a los sectores más acomodados que podrían escoger en qué barrio vivir y, en tanto, a qué escuela enviar a sus hijos, o bien, optar por la enseñanza privada de pago (Sugarman, 1999, Viteritti, 2003; Bast y Walberg, 2004). Junto a ello, para algunos defensores de la libre elección, ésta podría incidir de forma positiva sobre la segregación social disminuyendo la intensidad que este fenómeno alcanza en la actualidad, en la medida que se promueve la mezcla social y étnica de estudiantes, destacan - no obstante - la importancia que tienen las regulaciones específicas que

se de al sistema de elección en cuanto a su financiamiento, población objetivo, restricción de matrícula o regulaciones de admisión (Neal , 2002; Nechyba, 2000).

Los detractores de la libre elección han centrado gran parte de sus críticas en este punto, es decir, en si este tipo de política efectivamente es capaz de generar mayores niveles de equidad o, muy por el contrario, fomenta la segregación social, racial y académica de la población estudiantil.

Una primera crítica apunta al comportamiento de las familias frente al proceso de elección. Para que las ventajas teóricas de las políticas de elección de escuela ocurran efectivamente, es condición necesaria que los padres cuenten con información clave y tomen sus decisiones de forma racional, optando por las escuelas de mejor calidad. En primer lugar, diversos autores señalan que las familias no se enfrentan al mercado contando con las mismas herramientas para usufructuar de él, sino que son los sectores más acomodados los que pueden verse favorecidos al contar con más y mejor información y fuentes donde conseguirla, un capital cultural que les permite sacar el mejor partido de la situación, así como con una cultura afín a la institución escolar (Ball, 1995; Ball y Vincent, 1998; Wells, 1996; Broccolichi y Van Zanten, 2000; Teske y Schneider, 2001; Van Zanten, 2003).

En segundo lugar se ha apuntado a que las familias no efectúan sus elecciones en base a las características académicas de las escuelas, no hacen una elección racional en ese sentido, sino que optan por una escuela u otra en función de su alumnado: las características socioeconómicas, culturales y étnicas de los estudiantes de una escuela son concebidas como indicador de la calidad de éstas (Ball, 1993, 1995; Ladd y Fiske, 2001; Ladd, 2002).

En tercer término se ha señalado que las preferencias de las familias guardan estrecha relación con su estatus socioeconómico y nivel educativo, de manera que aquellas con mejores condiciones tenderán a escoger escuela en función de criterios académicos, mientras las familias más pobres y con menor escolaridad privilegiarían otros criterios: cercanía o comodidad para la organización familiar, por ejemplo (Ball, 1995). Otros autores matizan tales planteamientos, de manera que algunos defienden la idea de que dentro de los grupos sociales más desfavorecidos existen diferencias notables en cómo las familias deciden sobre la educación de sus hijos, cuestionando una supuesta pasividad por parte de todo este segmento frente a la elección (Wells, 1996), mientras otros ponen en evidencia que aún las familias con las condiciones sociales más adversas otorgan gran relevancia a la calidad de la escuela en el proceso de elección (Kleitz y otros, 2000).

Junto a ello se ha evidenciado que las familias de todos los niveles socioeconómicos y educativos otorgan relevancia a la información proveniente de su red social (amigos, vecinos y

familiares) privilegiando una escuela sobre otra en función de los comentarios y chismes oídos informalmente. Sin perjuicio de ello, la importancia que se atribuye a datos “objetivos” otorgados por fuentes formales de información se incrementaría en función del nivel socioeconómico y educativo de las familias (Ball y Vincent, 1998).

Los defensores de la libre elección han contestado a estas críticas señalando que los padres de todos los niveles socioeconómicos tienen herramientas e información suficientes para tomar buenas decisiones sobre qué escuela es mejor para sus hijos, o bien, de no ser así, pequeñas intervenciones podrían llevarlos a tomar decisiones basadas en criterios académicos, tal como prevé la teoría. Bast y Walberg (2004) apuntan a los hallazgos de una serie de estudios realizados en el contexto norteamericano sobre diversos tipos de elección (entre escuelas públicas, con participación de escuelas privadas, escuelas charter y con voucher) concluyendo que existe evidencia suficiente para afirmar que los padres son capaces de evaluar a las escuelas elaborando un juicio muy parecido al de los expertos, efectivamente suelen basar sus elecciones en los resultados académicos que exhiben los establecimientos y – por tanto - las escuelas que son elegidas por éstos tienen mejores rendimientos que las públicas tradicionales. Hanushek y otros (2007) refrendan el que los padres responden a la eficiencia de las escuelas, tomando decisiones oportunas en función de ello. Hastings, Van Weelden y Weinstein (2007) documentan que cuando los padres no cuentan con información clave, el proporcionarles unos pocos datos incide positivamente en que tomen sus decisiones basados en criterios de calidad.

Teske y Schneider (2001), a través de su meta estudio, constatan que existe bastante discusión en cuanto al nivel de información con que cuentan los padres para decidir sobre a qué escuela enviar a sus hijos, llegando diversas investigaciones a diferentes conclusiones. Según los autores, el efecto que tenga esta disparidad no está muy claro: puede que los padres menos informados usen “atajos” para hacerse una idea de la escuela (como la limpieza, seguridad y atractivo que perciben) obteniendo así información suficiente para hacer elecciones razonables o, por el contrario, puede que esta desigualdad no haga más que incrementar la segmentación.

Una segunda crítica efectuada a las políticas de libre elección en el plano de la equidad apunta a que – lejos de significar una oportunidad para promover escuelas más integradas en términos socioeconómicos y raciales – éstas fomentan la segregación de la población estudiantil. Desde esta perspectiva se observa que son los estudiantes con mejores condiciones sociales y culturales (preferentemente de raza blanca) quienes abandonan la escuela pública de los barrios para asistir a escuelas privadas o públicas de supuesta mejor calidad (Broccolichi y Van Zanten, 2000; Lankford y Wyckoff, 2001; Dee y Fu, 2004).

A través de este proceso, el “mercado” educativo se jerarquiza internamente ofreciendo escuelas de diversa calidad a diferentes poblaciones. En un extremo se encontrarían las “buenas” escuelas, caracterizadas por su exigencia académica y buen ambiente, altamente demandadas por las clases sociales privilegiadas. En el otro se ubicarían las “malas” escuelas, de escasa competencia académica y alumnado digno de evitar que acogerían a los sectores pobres, extranjeros y minorías étnicas. Tales tendencias han sido descritas, por ejemplo, por Broccolichi y Van Zanten (2000) y Van Zanten (2003) para Francia y por Ladd y Fiske (2001) para Nueva Zelanda.

Según Teske y Schneider (2001) no existe acuerdo sobre los efectos que tiene la libre elección en la estratificación del sistema, ya que mientras algunos estudios apuntan a que ciertas poblaciones se encuentran sub representadas en determinadas escuelas (por ejemplo menos estudiantes pobres o pertenecientes a minorías en magnet schools) y que las oportunidades de elección suelen ser aprovechadas por los grupos más aventajados, otros documentan – por el contrario - la existencia de poblaciones socialmente homogéneas en escuelas de uno y otro tipo. El abandono de los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas de las escuelas públicas no sólo tendría un efecto adverso para la cohesión social, sino que también implicaría un perjuicio para los estudiantes más desfavorecidos a nivel académico, a través del efecto de pares. Tal efecto ha sido estudiado a partir del Informe Coleman de manera que la evidencia aportada es vasta, no obstante, no existe un consenso sobre la efectiva existencia de este efecto, su magnitud, ni a quién beneficia en mayor medida. Algunas investigaciones concluyen que a mejor grupo de pares, mejores resultados educativos y viceversa (Hoxby, 2000; Hanushek y otros, 2003; Ammermueller y Pischke, 2006; Figlio y Stone, 2001) mientras otras plantean que la magnitud del efecto es diferente dependiendo de las habilidades, la raza o el nivel socioeconómico del estudiante (Epple y Romano, 1998; Zimmer y Toma, 2000; Hanushek, 2003); otros estudios, en cambio, concluyen que el efecto es asimétrico, de manera que beneficia a algunos estudiantes y daña a otros (Betts y Zau, 2004). Por otra parte, algunos análisis ponen en duda la relevancia que puede tener este efecto a partir de su magnitud o permanencia en el tiempo (Hanushek, 2004; Angrist y Lang, 2002), mientras otros van más allá y cuestionan el efecto de pares mismo (Vygdor y Nechyba, 2004; Cullen, Jacob y Levitt, 2006).

Finalmente, cabe destacar que las críticas a las políticas de libre elección no se circunscriben al lado de la demanda, sino que también apuntan a la oferta. En efecto, en primer término, se señala que las escuelas tienen muy buenas razones para seleccionar a sus estudiantes, de manera que la libre elección por parte de los usuarios podría no funcionar de la forma esperada (Ball, 1993; Ladd, 2002; Mancebón y Pérez Ximénez, 2007). En segundo lugar, es poco

probable que las escuelas menos demandadas cierren sus puertas porque se deben garantizar plazas disponibles para todos los estudiantes; si la amenaza de cierre de los proveedores inadecuados es sólo teórica, falla uno de los puntos fundamentales de la propuesta neoliberal (Duru Bellat, 2004).

En Chile la mayor parte del debate sobre los vouchers se ha centrado en el efecto que la subvención escolar por estudiante ha tenido sobre los rendimientos educativos; más específicamente, el asunto que ha recibido mayor atención es si las escuelas privadas subvencionadas logran o no que sus estudiantes aprendan más que las escuelas públicas. La investigación ha buscado evidencia a favor y en contra de las administraciones municipal o privada, principalmente a través de regresiones que usan el enfoque de función de producción educacional. Desde esta perspectiva se plantea que existe una relación entre los resultados de aprendizaje, variables de los alumnos y sus familias (nivel socioeconómico, composición, tamaño del hogar, edad, entre otras) y variables de la escuela (modalidad, tiempo de instrucción, disponibilidad de textos, tamaño de los cursos y la escuela, etc.); la influencia de cada una de ellas podría ser estimada a través de técnicas econométricas (González, 2003). El país cuenta con bases de datos que posibilitan este tipo de medición, siendo la provista por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE la más utilizada; aquello también explica la gran cantidad de estudios que se han desarrollado preferentemente desde el ámbito económico¹⁰¹.

El debate para el caso chileno ha sido fructífero, alcanzando una dimensión internacional. El interés que ha suscitado esta experiencia se explica por varias razones: el país fue pionero en implementar una política de subvención a la demanda, de manera que en la actualidad lleva casi tres décadas de aplicación; se realizó a nivel nacional desde su inicio; en una modalidad que hace competir no sólo a escuelas públicas entre sí, sino también a éstas con escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos y a éstas entre sí; se implementa en un régimen de escasa regulación de los proveedores, abriendo la posibilidad (desde 1993) de que los sostenedores privados y públicos efectúen un cobro a las familias (financiamiento compartido) (Raczynski, 2010).

Después de más de una década de investigación, la única conclusión a la que se ha llegado a través de la literatura econométrica es que la evidencia es ambigua: diversos estudios arriban a diferentes conclusiones. La falta de consenso sobre el efecto de los vouchers parece explicarse en gran parte por aspectos metodológicos, ya que los resultados varían bastante en función de

¹⁰¹ Otras base de datos frecuentemente utilizadas en estudios econométricos son la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN, el índice de Vulnerabilidad Escolar IVE (comentados anteriormente) o el Censo de Población. El Censo de Población se realiza cada 10 años; el último fue efectuado el año 2002.

los datos utilizados, así como del método econométrico empleado (González, 2003; Bellei, 2007; Mizala, Romaguera y Urquiola, 2007). Las críticas más frecuentes efectuadas en ese sentido apuntan a los siguientes elementos (Anand, Mizala y Repetto, 2006): los datos utilizados (año y nivel de la prueba SIMCE); el tamaño de las muestras de escuelas, el método con que se efectúan las estimaciones para medir el rendimiento de las escuelas¹⁰²; si controla o no por sesgo de selección¹⁰³; los instrumentos que se usan para corregir el sesgo de selección; el nivel al que se realizan las estimaciones: establecimiento o individuos¹⁰⁴ y el efecto que los pares pueden tener en el aprendizaje individual (González, 2003).

Bellei (2007) destaca que existe mucha heterogeneidad, en cantidad y calidad, en las variables utilizadas y también en cómo son definidas por los diversos autores. Junto a ello, ciertas variables estructurales (como zona geográfica) o económicas son frecuentemente utilizadas, mientras otras prácticamente no han sido consideradas (de tipo cultural como las expectativas o sociales, como el efecto de grupo de pares). En su opinión, además, aún se ha prestado escasa atención a la naturaleza multinivel de los datos educativos, y tampoco se han explorado los diferentes efectos que los vouchers pueden tener las escuelas privadas y públicas, teniendo en cuenta características de contexto (ubicación geográfica), educacionales (modalidades o niveles) o de los alumnos (habilidades previas).

Junto con los problemas metodológicos ya mencionadas, es bastante probable que la falta de consenso en este tema se relacione con que la discusión sobre el efecto de los vouchers no se limita al plano técnico; la ideología también ha entrado en el debate. Los defensores de este sistema de financiamiento suelen encontrar en sus mediciones efectos positivos en los resultados educativos, planteando que si algo no ha funcionado como preveía la teoría se explica por la existencia de incentivos inapropiados o contradictorios. Desde esa perspectiva, el sistema sólo requeriría de ciertos ajustes para llegar a producir todos los beneficios que a él se asocian, en ese sentido, se apunta a que un sistema de vouchers puede tener muy diferentes

¹⁰² Por ejemplo, González (2003) señala que muchos de los estudios desarrollados colapsan toda la diferencia entre escuelas en una sola constante; en su opinión, lo más adecuado sería estimar ecuaciones separadas por cada sector y luego probar la hipótesis nula de igualdad en los demás parámetros.

¹⁰³ *“Este problema surge porque no todas las variables de las familias y de los alumnos que afectan el aprendizaje están adecuadamente medidas e incorporadas en la regresión, lo que puede llevar a que se confunda el efecto de las variables omitidas con el efecto medido y atribuido a la variable dependencia”* (González, 2003: 603). Según Bellei (2007) el sesgo de selección puede tener tres fuentes. En primer lugar, la oferta de escuelas privadas no se distribuye en forma aleatoria entre diferentes áreas geográficas y niveles socioeconómicos. Por otra parte, la disposición de las familias para enviar a sus hijos a escuelas privadas varía en función de diversas características de éstas y sus hijos (no siendo todas conocidas). Tales características no observadas pueden influir en el rendimiento educativo y, sin embargo, ser atribuidas a las escuelas. Por último, el hecho de que las escuelas particulares puedan seleccionar a sus estudiantes distorsiona las mediciones.

¹⁰⁴ Contreras y otros (2005) señalan que esto depende principalmente de las bases de datos SIMCE utilizadas. Entre 1988 y 1997 éstas proporcionaban información sólo a nivel de establecimiento, mientras que a partir de 1998 fue posible acceder a información sobre de cada estudiante evaluado.

características y que es posible encontrar aquellas más apropiadas para el caso chileno. Las estimaciones de los detractores del sistema de vouchers, en cambio, suelen evidenciar que – en el mejor de los casos - su aplicación no ha traído beneficios para el sistema en su conjunto, pero que sí ha incrementado la desigualdad al interior de éste. Desde esta óptica, sería necesario efectuar cuestionamientos más profundos sobre el sistema de financiamiento, los efectos de la competencia, la libre elección de escuela, etc.

Para ordenar la revisión de la vasta literatura sobre el tema, nos hemos guiado por estudios que comentan los hallazgos de otros, aludiendo a sus fortalezas y debilidades (Aedo y Sapelli, 2001; González, 2003; Contreras y otros, 2005 y Bellei, 2007). Hemos examinado directamente casi la totalidad de los documentos mencionados por dichos autores, sólo en ciertas excepciones no nos fue posible acceder a éstos.

Los estudios desarrollados para evaluar los efectos de los vouchers son básicamente de dos tipos (González, 2003; Contreras y otros, 2005). Un primer conjunto está compuesto por aquellas investigaciones que analizan *la brecha en los resultados que alcanzan los establecimientos particulares subvencionados en comparación con los públicos*. Este tipo de estudio se asemeja a la literatura del efecto tratamiento: asistir a escuelas privadas es asumido como el tratamiento, mientras el grupo control estaría representado por quienes asisten a escuelas municipales. El segundo grupo lo conforman aquellos estudios que exploran la *variación de la competencia* entre distintas comunas del país, elaborando así conclusiones sobre cómo funciona ésta en el ámbito educativo. Lo más usual es medir la competencia a través del porcentaje de alumnos matriculados en escuelas privadas a nivel comunal.

Los resultados a los que llegan las investigaciones de ambos tipos son divergentes, de manera que la evidencia empírica no es concluyente.

Dentro de los estudios de brecha se encuentra un subconjunto que documenta la superioridad de las escuelas privadas subvencionadas sobre las municipales (Aedo, 1997, Contreras 2002, Sapelli y Vial, 2002; Sapelli y Vial, 2005; Mizala, Romaguera y Farren, 1998; Mizala y Romaguera, 2000; Mizala y Romaguera, 2002; Anand, Mizala y Repetto, 2006). Algunos de estos autores, partidarios del sistema de subvención por estudiante (Aedo, Sapelli y Vial), argumentan que los mejores resultados de las escuelas privadas se deben principalmente a su flexibilidad en el manejo de los recursos financieros y humanos y al hecho de que funcionan con los incentivos adecuados; en cambio, las escuelas municipales se ven limitadas por una serie de regulaciones y no se ejerce sobre ellas la presión suficiente para mejorar su servicio (debido a que no cierran ni se fusionan en caso de obtener malos resultados, reciben financiamiento extraordinarios de sus municipios y recursos del Estado a través de diversos programas, por

ejemplo). Otro grupo de investigaciones, en cambio, no constata la existencia de una ventaja clara de un sector sobre otro (Winkler y Rounds, 1996; Mizala y Romaguera, 1998; Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999; Mizala y Romaguera 2000a; Somers, Mc Ewan y Willms , 2001; Tokman, 2001; Mc Ewan, 2001; Contreras, Bustos y Sepúlveda, 2007)¹⁰⁵.

Por otra parte, entre los estudios que analizan el efecto de la competencia tampoco existe acuerdo sobre si ésta implica o no una influencia positiva para los resultados escolares. Mientras algunas investigaciones concluyen que la competencia entre escuelas sí tiene un influjo positivo a nivel del rendimiento de los estudiantes (Gallego, 2002, 2006) otras no arriban a resultados tan optimistas. Auguste y Valenzuela (2003) documentan que la competencia tiene una influencia positiva aunque moderada sobre el rendimiento, de manera que un incremento en ella se asocia a un aumento del puntaje promedio en los test a nivel comunal en los sectores municipal y privado subvencionado. No obstante, a la vez, advierten que la competencia genera mayor segregación y reduce la heterogeneidad social de las escuelas municipales. En un trabajo posterior, los mismos autores (Auguste y Valenzuela, 2006) confirman sus hallazgos destacando que - al parecer - el efecto de la competencia es más importante sobre los factores sociales que sobre los escolares. Por su parte, Mc Ewan y Carnoy (1998¹⁰⁶) señalan que la competencia tiene efectos nocivos en los resultados que alcanzan las escuelas municipales lo cual se explica fundamentalmente por el “descreme” que efectuarían las escuelas privadas subvencionadas sobre las municipales al atraer a los mejores estudiantes y el nocivo efecto de pares¹⁰⁷ que ello implicaría para los estudiantes que permanecen en la escuela pública.

La bibliografía chilena también incluye un conjunto de estudios – de brecha o de competencia – que, con matices, coincide en que la aplicación de los vouchers no ha cumplido con la promesa de mejorar los aprendizajes, pero más allá de los decepcionantes resultados educativos en ese plano, estos estudios ponen énfasis en el efecto nocivo que esta política habría tenido en la segmentación social del sistema.

Carnoy (1997) advierte que son las familias de más alto nivel socioeconómico quienes tienen mayores probabilidades de utilizar el sistema de vouchers para ingresar a escuelas privadas; por tanto, este sistema de financiamiento habría incrementado la brecha en el rendimiento de estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos bajos y altos, sin haber generado un

¹⁰⁵ Varios de estos estudios han sido criticados por Sapelli y Vial en función de problemas de tipo metodológico o de interpretación de los resultados obtenidos.

¹⁰⁶ Se alude al documento “Competition and sorting in Chile’s voucher system”, al cual no hemos tenido acceso. Los comentarios sobre éste han sido extraídos de Aedo y Sapelli (2001).

¹⁰⁷ El efecto de pares ha sido estudiado en el caso chileno por Mc Ewan (2003), Noé, Rodríguez y Zúñiga (2005) y Vergara (2009); todos ellos concluyen que el rendimiento individual de los estudiantes se ve afectado por las características sociodemográficas y el rendimiento de sus compañeros.

mejoramiento completo del sistema. Junto a ello, señala que en la medida que las escuelas privadas tienen la posibilidad de seleccionar a sus estudiantes, los mejores resultados que pueden obtener con algunos grupos, serían efecto de esta práctica y no de un trabajo más eficiente ni efectivo.

Mc Ewan y Carnoy (2000) concluyen que el sistema de vouchers ha alentado la clasificación de estudiantes entre el sector privado y público, lo que se ve reflejado en el éxodo masivo que ha sufrido la escuela municipal. Este movimiento tendría graves consecuencias para quienes permanezcan en este sector en caso de que sus aprendizajes se vean influidos por las características de su grupo de pares. En un trabajo posterior los mismos autores (Carnoy y Mc Ewan, 2003) refrendan sus conclusiones señalando que la competencia propicia la segmentación de los estudiantes entre escuelas públicas y privadas, porque los estudiantes más capaces o privilegiados fueron los primeros en migrar desde la escuela municipal a la particular subvencionada y, además, el efecto de pares podría afectar negativamente a los estudiantes que permanecieron en la escuela municipal.

Hsieh y Urquiola (2003) utilizan como unidad de análisis las comunas; trabajaron con datos para 150 municipios del país, centrándose en el periodo 1982-1988 porque es allí cuando se produjeron grandes cambios en la distribución de matrícula privada y pública. Para evaluar el impacto de los vouchers en el logro educativo se consideraron: los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas, la tasa de repetición y el promedio de años de escolaridad de la población entre 10 y 15 años. El efecto de la subvención por estudiante sobre la segmentación social se estudia calculando una ratio entre el background de los estudiantes que asisten a escuelas públicas y el total de la comuna en que ésta se ubica. En comunas con alta participación del sector privado, los padres cuyos hijos asisten a escuelas municipales se caracterizan por tener un nivel educativo e ingresos medios inferiores al promedio comunal. Junto a ello se comprueba que las escuelas públicas ubicadas en comunas con gran crecimiento del sector privado obtienen peores resultados en todos los indicadores de calidad (puntajes en pruebas estandarizadas, tasas de repetición y años de escolaridad de alumnos entre 10 y 15 años). De esta evidencia los autores desprenden dos hechos clave. Uno, las escuelas privadas atraen a familias de mayor nivel socioeconómico y escolaridad. Dos, ya que ambos elementos son muy importantes en el rendimiento educativo, resulta casi imposible aislar el efecto de la competencia en las escuelas públicas. El estudio concluye que la introducción del sistema de vouchers alentó el éxodo de los estudiantes de más alto nivel socioeconómico desde las escuelas públicas, produciéndose así una intensa segmentación social del sistema.

Un tercer punto, que incluyen en una versión posterior de este trabajo (Hsieh y Urquiola, 2006), es que en un sistema de vouchers resultan claves las normas institucionales y los detalles sobre el funcionamiento de esta política. Es decir, los resultados pueden ser muy diversos dependiendo del contexto institucional y de las reglas con que se deben regir las escuelas. En ese sentido, un programa donde no se permita la selección de alumnos, o se incentive a las escuelas a atraer a estudiantes de bajo nivel socioeconómico, puede tener efectos muy diferentes en la segmentación de los encontrados en Chile¹⁰⁸.

Mc Ewan, Urquiola y Vegas (2008) utilizan como unidad de análisis distritos¹⁰⁹. La conclusión más interesante de este trabajo es que la entrada privada en el sistema se asocia a incrementos en la estratificación al interior de los distritos, sin que eso implique un mejoramiento en los resultados educativos. Este resultado es interpretado como evidencia de que la elección de escuela facilita la segmentación con efectos no tan claros en los resultados medios.

El trabajo de Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2008) se centra en estudiar específicamente la segregación escolar, examinando ésta para el periodo 1998 – 2006 y estableciendo el influjo que ha tenido el financiamiento compartido en este fenómeno. Los resultados apuntan a que la segregación socioeconómica de la población escolar es muy alta (mayor que la residencial para toda la población). La conclusión es válida tanto para los estudiantes vulnerables como para aquellos provenientes de sectores más acomodados y tanto en enseñanza básica como secundaria (aunque es aún más relevante en el primer nivel). Asimismo señala que ésta tendencia tiende a incrementarse con el paso del tiempo, lo que se constata para la mayor parte de las regiones y comunas del país.

Por otra parte, los autores documentan que el grado de segregación es diferente en función de la dependencia administrativa del establecimiento, de manera que mientras en las escuelas

¹⁰⁸ Este trabajo ha sido criticado en relación a varios elementos. Gallego (2002) plantea que los autores se centran en un periodo en el cual el sistema de vouchers se estaba consolidando en cuanto a participación privada y subvención escolar real. Junto a ello señala que no estudian la relación entre participación privada y resultados usando algún procedimiento que permita controlar por endogeneidad estas variables, de manera que no es posible afirmar a ciencia cierta si los efectos estimados corresponden a una relación de causalidad o a una correlación entre variables.

Auguste y Valenzuela (2003) plantean que uno de los principales problemas que tiene este estudio es que en el periodo 1982 – 1988 hubo una serie de modificaciones estructurales que podrían afectar los resultados de los tests (la unión de profesores fue destruida, se suprimieron ciertos privilegios de los docentes, el gasto por estudiante descendió dramáticamente y la implementación de los vouchers se realizó al mismo tiempo que la municipalización). Por tanto es muy difícil adjudicar los resultados a la competencia generada por el sector privado. Otro problema es que se comparan promedios que provienen de diferentes muestras. En efecto, los autores utilizan los resultados del Programa de Evaluación del Rendimiento PER de 1982, para establecer posteriormente una comparación con la primera aplicación del SIMCE de 1988, calculando promedios comunales. No obstante, las escuelas participantes en 1982 corresponde al 50% de aquellas que lo hicieron en 1988, por tanto el promedio comunal no es comparable.

¹⁰⁹ Esta decisión por estudiar los distritos¹⁰⁹ se basa en que utilizar la comuna como medida de mercado educativo es inapropiado ya que muchas veces se engloban comunidades alejadas entre sí que conforman, de hecho, mercados distintos, especialmente en áreas rurales.

municipales es alta, en las privadas subvencionadas sería muy alta y en las privadas no subvencionadas extrema (también en este caso se verifica el fortalecimiento de esta tendencia en el tiempo). El hecho de que la segregación sea más intensa en las escuelas privadas subvencionadas que en las municipales es interpretado como una muestra de la alta selectividad de estos establecimientos en cuanto a su localización y alumnado. No obstante, se destaca que la segregación en escuelas municipales también es alta y que la tendencia a la intensificación de ésta se observa incluso en comunas donde sólo existe oferta escolar municipal. Junto a ello, el estudio subraya que los estudiantes vulnerables se encuentran menos segregados en escuelas municipales que en las de tipo privado y, dentro de éstas, su segregación sería menor en las escuelas que reciben subvención estatal. En cuanto al papel que ha jugado el financiamiento compartido en este fenómeno, se concluye que este mecanismo tiene un impacto positivo y significativo en la segregación a nivel comunal.

Elacqua (2009a) analiza la segmentación social introduciendo distinciones para el sector privado subvencionado que habitualmente no se toman en consideración; de esta forma examina comparativamente la composición social de escuelas municipales, privadas subvencionadas con fines de lucro, (clasificando éstas en función de si pertenecen o no a una red de establecimientos), y privadas subvencionadas sin fines de lucro (diferenciando entre católicas, protestantes y laicas). Concluye que las escuelas municipales tienen más probabilidades de atender a estudiantes vulnerables (en términos sociales y étnicos) que las privadas subvencionadas, no obstante, las diferencia entre ambos sectores se desdibujan cuando se consideran variables más finas de análisis. Es así como las escuelas privadas subvencionadas con fines de lucro, pero gratuitas, atienden a una proporción similar de estudiantes vulnerables que las municipales. Asimismo, y sorprendentemente, demuestra que las escuelas privadas subvencionadas con fines de lucro tienen más probabilidades de trabajar con este tipo de estudiante que las escuelas privadas subvencionadas sin fines de lucro. El autor coincide con Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2008) en el efecto nocivo que puede tener el financiamiento compartido para la segmentación social en el sistema educativo, pero a la vez se muestra optimista del impacto que puede tener la Subvención Escolar Preferencial (comentada en la primera parte de nuestro trabajo) sobre esta problemática. Con todo, este autor destaca que comparaciones a nivel internacional llevan a concluir que la segmentación escolar no es alta en Chile y que incluso sería menor de la que se puede observar en otros casos (como el británico). Asimismo plantea que la segmentación social (medida a través del índice de vulnerabilidad elaborado por JUNAEB) habría descendido en todos los tipos de escuela que analiza en el periodo 2000 – 2006.

En síntesis, la evidencia resulta ser bastante ambigua en cuanto a si la introducción de la subvención por estudiante ha tenido algún impacto a nivel de los resultados educativos para el conjunto del sistema o para las escuelas de distinta dependencia (municipales y privadas subvencionadas): mientras algunos estudios muestran que, sin dudas, las escuelas privadas “lo hacen mejor” o que la competencia ha traído efectos positivos, otros documentan un efecto mínimo o inocuo de esta política y algunos apuntan a un empeoramiento del nivel educativo en todo el sistema o en un tipo de escuela, sumado a una tendencia creciente a la segmentación social. Esta última consecuencia sería de tal magnitud que algunos analistas llegan utilizar conceptos como *gueto* (García Huidobro, 2007) o *apartheid* (OPECH) para dar cuenta del fenómeno.

A pesar de ello, como hemos evidenciado, tampoco existe acuerdo con respecto a la evolución de la segregación tras la introducción del sistema de subvención por estudiante. El análisis de datos recientes llega a conclusiones diversas sobre si esta tendencia se está intensificando (Valenzuela, Bellei, de los Ríos, 2008) o más bien disminuye (Elacqua, 2009a).

4.2 La evolución de la segmentación social del sistema y del rendimiento educativo entre 2000 y 2009: un análisis con los datos PISA.

La participación de Chile en el Programa PISA en tres de sus rondas nos permite utilizar esta base de datos para examinar la evolución del país en cuanto a segmentación social (entendida como la desigual distribución entre las escuelas de niños de diferentes características sociales y económicas), resultados educativos y desigualdad en éstos.

Tal como comentamos en la primera parte de nuestro trabajo desde la llegada de la democracia en Chile han coexistido políticas educativas de tipo neoliberal con otras más cercanas a la “izquierda”: mientras el sistema de gestión y financiamiento no ha sufrido modificaciones relevantes, se continúan aplicando programas que buscan apoyar a las escuelas con mayores dificultades. Durante la última década la política educativa chilena no ha experimentado cambios notables, salvo la introducción de la subvención escolar preferencial que entrega un monto mayor de financiamiento por los estudiantes catalogados como “vulnerables”.

La convivencia de estos dos modelos de política educativa vuelve especialmente difícil la evaluación de los efectos de los vouchers, dado que sería imprescindible efectuar comparaciones en base a datos previos a la aplicación de esta reforma. El trabajo de Hsieh y Urquiola (2003 y 2006), a nuestro juicio, es la mejor y más completa aproximación al problema, no obstante, ha sido objeto de importantes críticas metodológicas.

Por tanto, nuestro objetivo en este apartado no será el de evaluar el impacto de la subvención escolar por alumno desde su implementación, sino más bien analizar la evolución de los resultados educativos, la desigualdad de éstos y la segmentación social en el sistema educativo chileno durante la última década a la luz de los datos PISA, apoyándonos además por la información proveniente la Encuesta CASEN y el SIMCE.

Tal como hemos subrayado en diversas partes de nuestro trabajo, los defensores de la política de financiamiento de subvención por alumno han sostenido que es esperable que los resultados educativos mejoren, dado que las escuelas de todas las dependencias, funcionan bajo una fuerte presión por entregar un buen servicio para poder así sobrevivir en un sistema de intensa competencia. Asimismo, desde esta perspectiva, es esperable que la segregación social disminuya, ya que estudiantes que no tenían la posibilidad de hacerlo, a partir de la introducción de este sistema pueden asistir a escuelas privadas (gratuitas o de bajo coste).

Por otra parte, los críticos de esta política, han destacado que es altamente probable que su implementación exacerbe procesos de segmentación social, sin que se constate ningún beneficio a nivel de los resultados. Esto porque las escuelas pueden competir no mejorando su servicio, sino seleccionando a sus estudiantes y, además, quienes se beneficiarían en mayor medida de políticas de libre elección de escuela son las familias con mayores recursos socioeconómicos y culturales; son éstas las que optarían mayoritariamente por escuelas privadas, quedando relegados los sectores sociales menos privilegiados al sector municipal. Esto último traería consigo otra consecuencia: el empeoramiento de los resultados en dichas escuelas. En efecto, al perder a los estudiantes de sectores medios se quedarían con un público más difícil de educar que, además, se influenciaría negativamente entre sí a través del efecto de pares.

Nuestro análisis buscará responder entonces a las siguientes interrogantes: ¿se observa un incremento de la segmentación social al interior del sistema educativo en este periodo?, ¿disminuye o aumenta la desigualdad de resultados?, ¿mejora el rendimiento de Chile en la evaluación internacional PISA entre el año 2000 y 2009?.

4.2.1 La evolución de la segregación social

De acuerdo al análisis del Programa PISA, Chile se caracterizaría por ser un país con alta segregación social en su sistema escolar. Para el año 2000 la varianza inter escuela explicada conjuntamente por el HISEI de los estudiantes y el medio de las escuelas (expresada como porcentaje del promedio de variación en el rendimiento de los estudiantes en los países de la OCDE) era de 31,5%, muy superior al dato español (9.1%), al de la media de la OCDE (21,6%) y al de algunos países de la región como Brasil y México (19,7% y 25,7%), aunque menor a la de otros como Argentina o Perú, donde el dato corresponde a 42% y 41.1% respectivamente. Esto implica que las escuelas chilenas tienden a agrupar estudiantes con características similares en cuanto a su entorno socioeconómico y cultural (controlado a través del HISEI), con lo cual su grado de “inclusión social” tiende a ser más bajo que en países de la OCDE y que en algunos de los países de la región.

Los datos de 2009 reafirman la tendencia ya que la segregación en cuanto al nivel socioeconómico de los estudiantes sigue siendo elevada¹¹⁰. De acuerdo a las estimaciones de PISA 2009, en Chile, de la varianza total de estatus socioeconómico (medido esta vez a través del índice de Estatus Económico, Social y Cultural EESC) un 51,4% puede ser atribuido a diferencias entre las escuelas. Se trata de un porcentaje bastante alto en comparación al 22.9% de España, al 25,2% del promedio de los países miembros de la OCDE y también resulta mayor – aunque la distancia sea menor - cuando se pone en relación con sus vecinos (Perú 49,3%; Argentina y Uruguay 40,2%; Colombia 39,8% y Brasil 35,5%).

Para establecer cómo ha evolucionado la segregación social en el curso de la década, hemos efectuado un análisis de varianza con el (más alto) índice de estatus ocupacional de los padres. Esto nos permitirá estudiar el porcentaje de varianza total de HISEI que se da entre escuelas para los años 2000 y 2009. El porcentaje de varianza intra escuela apunta, en este caso, a cuánta diversidad existe al interior de éstas en cuanto a las características socioeconómicas de sus estudiantes informando, en definitiva, cuán *inclusivas* son. El porcentaje de varianza inter escuela, por su parte, apunta a la diferencia que se constata entre escuelas en cuanto a esta variable, informando el grado de *segregación* que se constata entre ellas. Nuestros resultados muestran que la varianza total de HISEI que se da entre escuelas ha disminuido levemente de un año a otro, pasando de un 40% a un 37% entre 2000 y 2009 (Ver Tabla Anexo 4.1) Esto

¹¹⁰ Con todo, cabe destacar que los análisis efectuados por PISA en este aspecto no permite establecer una comparación entre un año y otro, ya que no se utilizan los mismos datos. Mientras en el año 2000 se examina la incidencia específica del HISEI sobre el rendimiento, en 2009 no se ofrece tal análisis, sino que esta variable es estudiada dentro de un conjunto más amplio.

indicaría que la segregación social de las escuelas apenas ha variado, siendo en el año 2009 sutilmente inferior que en el 2000.

a) Segregación social por tipo de dependencia administrativa

Es muy importante distinguir la segregación social entre todas las escuelas de la segregación social entre tipos de escuela. Esta segunda, que vamos a estudiar a continuación, es sólo un parte de la primera.

En términos de varianza, la segregación social por tipo de gestión disminuyó enormemente entre 2000 y 2009. Así, mientras la Media y la Desviación Típica del HISEI apenas variaron, el porcentaje de su varianza entre tipos de escuela (en función de su dependencia administrativa) disminuyó del 20,56% en 2000 al 7,12% en 2009 (Ver Tabla Anexo 4.2). Tenemos, pues, que la segregación o inclusión social entre todas las escuelas se mantuvo prácticamente constante, pero por tipos de establecimiento disminuyó considerablemente.

¿Cómo se explica esto?. Hemos calculado la media de HISEI por tipo de escuela para los dos años en análisis (Ver Tabla IV.1). Como ya dijimos el valor promedio de HISEI (total) no experimenta cambios; lo mismo ocurre con las escuelas privadas no subvencionadas, mientras las escuelas municipales incrementan en dos puntos su media de HISEI y las escuelas privadas subvencionadas lo hacen en cuatro puntos. Con esto, la distancia en la media del HISEI entre escuelas municipales y privadas subvencionadas crece levemente, mientras disminuye la diferencia entre ambos tipos de escuela en comparación a las de tipo privado no subvencionado. Por tanto, la composición social de las escuelas privadas subvencionadas sería más similar tanto a la de escuelas municipales como a la de privadas no subvencionadas en 2009 de lo que era en el año 2000. La diferencia que se constata en cuanto al porcentaje de varianza en el HISEI que se da entre escuelas, debe tener su explicación en un cambio en la composición social del alumnado entre ambas mediciones.

Tabla IV.1. HISEI por tipo de dependencia administrativa, PISA 2000 y 2009

	2000	2009
HISEI promedio general	39,72	41,02
HISEI promedio Municipales	35,54	37,90
HISEI promedio Privada subvencionada	39,42	42,68
HISEI promedio Privada No Subvencionada	57,40	57,69

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

b) Evolución de la composición social de las escuelas por dependencia administrativa

Para analizar la evolución de la composición social de las escuelas en función de su dependencia administrativa, hemos efectuado un análisis con los datos PISA para el periodo 2000 – 2009. La información se ha organizado en función de la ocupación del padre informada por los estudiantes; estos datos han sido re codificados de acuerdo a la clasificación elaborada por Erikson, Goldthorpe y Portocarero (EGP), que tiene la ventaja de facilitar comparaciones internacionales y cuyo uso en el estudio de desigualdades educativas se encuentra bastante extendido¹¹¹. La Tabla Anexo 4.3 informa sobre cómo se distribuyen los estudiantes chilenos en ambas rondas de acuerdo a esta variable. Como se puede constatar allí, la estructura general ha sufrido pocos cambios entre un año y otro, no obstante, existen dos modificaciones que cabe destacar: el porcentaje de obreros agrarios ha disminuido en cinco puntos porcentuales, mientras el de obreros de la industria, el comercio y los servicios se ha incrementado en la misma medida. La Tabla IV.2 muestra la composición social de las escuelas chilenas en función de la clase ocupacional del padre y la dependencia administrativa para los años 2000 y 2009. La observación de los datos relativos a las escuelas municipales y privadas subvencionadas permite constatar que la composición social de éstas es, en términos generales, bastante similar y que no ha variado de forma relevante en el curso de nueve años. Los hijos de profesionales representan una proporción algo mayor en escuelas privadas subvencionadas que en las municipales, no obstante su presencia se ha incrementado levemente en escuelas de esta última dependencia; algo similar ocurre con los hijos de trabajadores no manuales. Los hijos de obreros agrarios han disminuido su proporción tanto en escuelas municipales como privadas subvencionadas. Junto a ello se constata un incremento de 5 puntos porcentuales en la proporción de hijos de obreros de la industria, el comercio y los servicios que asiste a escuelas municipales. A nuestro juicio, los datos muestran más bien una estabilidad en la composición social de las escuelas de dependencia municipal y privada subvencionada.

En relación a las escuelas privadas no subvencionadas es posible señalar que su composición ha sufrido algunas modificaciones en el curso del periodo en estudio, ya que ha disminuido el

¹¹¹ Los criterios a través de los cuales se definen las clases son: la ocupación, el tipo de relación contractual, las condiciones de trabajo y la dimensión de la empresa. El esquema se desarrolla en relación a dos polos: por una parte ocupaciones que implican un mayor compromiso moral con la organización y delegación de autoridad (clase de servicios) y, por otra, ocupaciones basadas en el control externo de la actividad por medio de sanciones (clase obrera). Entre ambos extremos se ubican las clases intermedias. Junto a ello, el esquema considera que en las sociedades contemporáneas los empleadores son las grandes corporaciones y el Estado (por eso es importante el tamaño de la organización) (Martínez García, 2002). La clase de servicios está compuesta por asalariados y autoempleados como son los profesionales, los gerentes y los propietarios de grandes empresas. La clase obrera está conformada por trabajadores manuales cualificados, semi cualificados y no cualificados. Las clases intermedias agrupan a empleados administrativos y de ventas que ejercen trabajos rutinarios, así como pequeños propietarios, trabajadores técnicos de bajo nivel y supervisores de los empleados manuales (Rodrigo, 2009).

porcentaje de hijos de profesionales altos y se ha incrementado la presencia de los hijos de trabajadores no manuales de nivel bajo.

Hemos calculado el índice de disimilaridad o de Duncan para las escuelas municipales y privadas subvencionadas. Este índice que mide la segregación, informa sobre el porcentaje de alumnos que habría que desplazar en cualquiera de las dos columnas para igualar las distribuciones. Consideremos como grupo de referencia los hijos de obreros de la Industria, el comercio y los servicios que representan la mayor proporción de alumnos evaluados. En el año 2000 era necesario desplazar un 2% de estos estudiantes desde la escuela privadas subvencionada a la municipal para que tuviesen la misma proporción, mientras en el año 2009 había que desplazar un 3% de los estudiantes de este grupo desde la escuela municipal a la privada subvencionada. No parece que la diferencia en la proporción de hijos de obreros sea muy disímil entre estos dos tipos de escuela. La diferencia es mucho más relevante si el ejercicio se efectúa en relación a la escuela privada no subvencionada; en tal caso se hace necesario desplazar aproximadamente un 30% desde la escuela municipal o privada subvencionada, a la privada no subvencionada. Lo más importante a destacar, en todo caso, es que el índice de Duncan no ha experimentado un crecimiento en el curso de la década en estudio para ninguna de las comparaciones señaladas.

Tabla IV.2. Composición social de las escuelas chilenas en función su dependencia administrativa y de la clase ocupacional del padre

	MUNICIPAL		PRIVADA SUBVENCIONADA		PRIVADA NO SUBVENCIONADA	
	2000	2009	2000	2009	2000	2009
IA Profesionales altos	84	103	81	154	183	37
	3,3%	4,7%	5,3%	6,8%	30,1%	22,4%
II Profesionales medios	132	120	105	228	89	26
	5,2%	5,5%	6,8%	10,1%	14,6%	15,8%
IIIA No manual alto	83	55	82	112	35	9
	3,3%	2,5%	5,3%	5,0%	5,8%	5,5%
IIIB-VA No manual bajo	128	171	124	239	32	21
	5,0%	7,9%	8,1%	10,6%	5,3%	12,7%
IVA-IB Gerentes y empresarios grandes	9	10	11	20	26	8
	0,4%	0,5%	0,7%	0,9%	4,3%	4,8%
IVB-IIIB Gerentes y empresarios pequeños	96	30	91	38	88	18
	3,8%	1,4%	5,9%	1,7%	14,5%	10,9%
V-VIIA Obreros de Industria, Comercio o Servicios	1210	1183	764	1165	111	31
	47,5%	54,5%	49,7%	51,6%	18,3%	18,8%
IVC2-VIIB Trabajadores agrarios	440	275	131	112	7	5
	17,3%	12,7%	8,5%	5,0%	1,2%	3,0%

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

¿Es la composición social de las escuelas chilenas muy distinta a la de otros países?

Los datos PISA nos proporcionan la posibilidad de contestar a esta interrogante. Hemos optado por efectuar una comparación con España, por ser el país que nos ha servido de punto de referencia a través de este trabajo y también porque la distribución de su población entre los distintos tipos de escuela es la más cercana que hemos encontrado al caso chileno¹¹².

Un primer elemento a destacar es que la distribución de los estudiantes evaluados por PISA en función de la clase ocupacional del padre en Chile y España es sorprendentemente similar. En la Tabla Anexo 4.5 se puede observar que la proporción de profesionales (altos y medios es prácticamente la misma), así como la de obreros de la Industria, el comercio y los servicios (que representan en ambos países la mayor proporción de casos). Las diferencias son pequeñas respecto a los trabajadores no manuales (de nivel alto y bajo), los gerentes y empresarios grandes y los trabajadores agrarios; el único grupo en que se observa una distancia algo mayor es en el de gerentes y empresarios pequeños (mientras en Chile representan el 2,4% de los casos, en España son el 8,5%).

La Tabla IV.3 muestra que en la escuela municipal o pública, la mayor parte de los estudiantes es hijo de padres que se desempeñan como obreros de la industria, el comercio o los servicios, tanto en Chile como en España, aunque la proporción resulta ser menor en este último país (en 8 puntos). Asimismo, la proporción de hijos de obreros agrarios es mayor en la escuela municipal chilena que en la pública española (por 7 puntos). Junto a ello se observa que los hijos de gerentes y empresarios pequeños representan una proporción mayor del alumnado en las escuelas públicas españolas. Ahora bien, los hijos de profesionales (altos y medios), así como los hijos de trabajadores no manuales de nivel alto y bajo) representan un porcentaje similar en las escuelas municipales de Chile y en las públicas de España.

Por otra parte, la escuela privada subvencionada chilena aparece como más inclusiva, más “democrática” que la concertada española. Esto porque su alumnado se compone mayoritariamente por hijos de obreros de la industria, el comercio y los servicios (56% contra un 40% de España), acoge a una mayor proporción de hijos de trabajadores no manuales de nivel bajo y de hijos de trabajadores agrarios y, finalmente, su proporción de hijos de profesionales es menor que en el caso español.

En cuanto a la escuela privada no concertada, la situación no es tan clara. En Chile ésta acoge a una mayor proporción de hijos de profesionales altos y medios, y además los hijos de obreros

¹¹² Hemos tomado en cuenta el conjunto de países con el cual comparamos a Chile en la segunda parte de la tesis; la Tabla Anexo 4.4 informa sobre los porcentajes de estudiantes que asisten a los distintos tipos de escuela en Chile, Argentina, Uruguay, España, Estados Unidos y Alemania, de acuerdo a PISA 2009.

de la industria, el comercio y los servicios representan una proporción menor que en España; no obstante – también es cierto – que este tipo de escuela en Chile trabaja con una mayor proporción de hijos de trabajadores no manuales de nivel bajo.

El índice de disimilitud para los hijos de los obreros muestra que, en el caso chileno, para tener distribuciones similares, se tendría que desplazar el 4% de estos estudiantes de la escuela municipal a la privada subvencionada; debiendo ser el movimiento – como ya hemos dicho – mucho más importante si se compara a la escuela municipal con la privada no subvencionada (41%) o a ambos tipos de escuela privada (36%). La mayor diferencia con el caso español es que allí para obtener una distribución similar de hijos de obreros entre escuelas de gestión privada, es necesario desplazar una proporción bastante menor de estudiantes (12%).

Con todo, la comparación nos ha permitido constatar que las escuelas municipales chilenas y públicas españolas tienen una composición social muy similar, mientras las escuelas privadas subvencionadas chilenas aparecen como más inclusivas que las concertadas españolas.

Pero ¿tal vez España se caracterice por ser un país con un sistema educativo con alto grado de segmentación social por titularidad de sus centros?; Carabaña (2006) ha estudiado este tema concluyendo lo contrario. Este autor plantea que en los últimos años ha cobrado fuerza la idea de que existe una creciente segregación del sistema educativo español, de manera que en la escuela pública quedarían relegados los sectores pobres y la población inmigrante, mientras las capas medias optarían cada vez más por llevar a sus hijos a la enseñanza privada. Su análisis muestra que, al contrario, para el periodo 1985 – 2003 en la educación pública han aumentado los alumnos cuyos padres desarrollan trabajos no manuales, así como los hijos de quienes tienen estudios universitarios; la composición social de las escuelas privadas se habría mantenido relativamente constante para el periodo en estudio, destacándose que era bastante más heterogénea o interclasista en 1985 que la escuela pública (que atendía preferentemente a hijos de obreros, campesinos y personas con estudios no superiores a los primarios). Sus hallazgos por tanto refutan la tesis de que las escuelas públicas han perdido a los estudiantes con las mejores condiciones socioeconómicas y que las escuelas privadas atienden de forma creciente a las capas más favorecidas: la polarización social no se habría incrementado, sino que habría menguado.

En síntesis, a este punto podríamos afirmar que Chile se caracterizaría por un alto grado de segmentación social entre sus escuelas y que este fenómeno no se asocia a la dependencia administrativa de éstas.

Tabla IV.3. Composición social de las escuelas chilenas y españolas en función de la clase ocupacional del padre y tipo de escuela, PISA 2009.

	MUNICIPAL O PÚBLICA		PRIVADA SUBVENCIONADA O CONCERTADA		PRIVADA NO SUBVENCIONADA O PRIVADA	
	Chile	España	Chile	España	Chile	España
IA Profesionales altos	103	1018	154	879	37	212
	5,29%	6,1%	7,45%	14,3%	23,87%	16,9%
II Profesionales medios	120	1246	228	612	26	171
	6,16%	7,5%	11,03%	9,9%	16,77%	13,6%
IIIA No manual alto	55	862	112	471	9	96
	2,82%	5,2%	5,42%	7,6%	5,81%	7,6%
IIIB-VA No manual bajo	171	933	239	351	21	58
	8,78%	5,6%	11,56%	5,7%	13,55%	4,6%
IVA-IB Gerentes y empresarios grandes	10	240	20	332	8	111
	0,51%	1,4%	0,97%	5,4%	5,16%	8,8%
IVB-IIB Gerentes y empresarios pequeños	30	1225	38	586	18	177
	1,54%	7,4%	1,84%	9,5%	11,61%	14,1%
V-VIIA Obreros de Industria, Comercio o Servicios	1183	8763	1165	2451	31	347
	60,76%	52,9%	56,33%	39,8%	20,00%	27,6%
IVC2-VIIB Trabajadores agrarios	275	1186	112	117	5	21
	14,12%	7,2%	5,42%	1,9%	3,23%	1,7%

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

En Chile son prácticamente inexistentes los estudios sobre segregación escolar, así como sobre la evolución que ésta ha tenido en el tiempo (este vacío ha comenzado a ser llenado por el estudio de 2008 de Valenzuela, Bellei y de los Ríos comentado anteriormente). A pesar de la falta de investigación sobre el tema, existe un relativo acuerdo respecto a que el sistema educativo chileno se encuentra fuertemente segmentado en función del origen social de los estudiantes. En efecto, el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial (2006) organismo que reunió a representantes de organizaciones sociales, políticos y académicos de distinta orientación, incluye algunos párrafos que evidencian esta suerte de consenso¹¹³.

Este acuerdo, probablemente, se basa en análisis que informan sobre el nivel de estratificación social en *función del tipo de escuela*. El trabajo de García Huidobro y Bellei (2003) es el más frecuentemente citado para documentar esta tendencia (Cox, 2003; Cornejo, 2006; García

¹¹³ En una parte del texto donde se explicitan los puntos de acuerdo del Consejo sobre el marco regulatorio del sistema educativo se señala: “Adicionalmente, se evidencia una preocupante segmentación del sistema escolar que tiene consecuencias para la cohesión social. De cara a ella, el Consejo aspira a entregar propuestas que permitan reducir, en la máxima medida posible, este fenómeno e ir en apoyo de una mayor integración social” (Consejo Asesor Presidencial, 2006: 55). Asimismo, todos los Consejeros comparten que el sistema educativo chileno debe asumir el desafío de: “Reducir el riesgo de una mayor segregación, mediante el financiamiento diferenciado y buscando también otros instrumentos” (Consejo Asesor Presidencial, 2006: 15). Incluso los defensores del sistema de subvención por estudiante reconocerían que el sistema educativo se caracteriza por su segmentación social: “Este grupo de consejeros estima que es bueno recordar que los antecedentes disponibles muestran que, a pesar de que existe segmentación en el sistema educacional, también hay espacios de integración social. Es así como niños pertenecientes a los deciles más pobres de la población asisten a establecimientos educacionales, que en promedio, atienden a estudiantes de nivel socioeconómico medio” (Consejo Asesor Presidencial, 2006: 115).

Huidobro, 2007), aunque la tesis de la exacerbación de la estratificación social fue sostenida a través de los mismos datos con anterioridad por Navarro (2002)¹¹⁴. En este documento sus autores afirman que los distintos tipos de escuela atienden a población muy diferente en términos socio económicos: las familias más pudientes envían a sus hijos a escuelas privadas no subvencionadas; las escuelas privadas subvencionadas seleccionan a sus estudiantes tanto a través de su expediente académico, como de la capacidad de pago de sus familias, mientras las escuelas municipales deben recibir a todos los niños, incluyendo a los más pobres que no pueden acceder por costos, problemas de aprendizaje o hándicaps de otro tipo a las escuelas privadas. Para respaldar su análisis los autores presentan datos provenientes del SIMCE para 2001; según éstos el 85% de los alumnos de escuelas municipales tienen un nivel socioeconómico bajo o medio bajo, el 80% de los estudiantes de escuelas privadas subvencionadas proviene de hogares de nivel medio bajo o medio, mientras prácticamente todos los alumnos de escuelas privadas no subvencionadas pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio alto o alto.

Los autores advierten que la fuerte estratificación social del sistema educativo se habría incrementado lenta pero sostenidamente en la década de lo '90. Tal afirmación proviene del análisis de la **composición social** de las escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas para la década de los '90, utilizando los datos de la Encuesta CASEN. Se examina el origen económico del alumnado que asiste a los tres tipos de escuela, de manera que para cada año se identifica la proporción de estudiantes pertenecientes a cada uno de los quintiles de ingreso que asiste a cada tipo de escuela. El documento señala que *ni las escuelas municipales, ni las privadas subvencionadas han experimentado modificaciones relevantes en la composición económica de sus alumnos*, pero advierten que las primeras han perdido un 4% de los estudiantes de mejor condición económica durante la década, mientras las segundas pasan de acoger un 24% a un 19% de los estudiantes más pobres. No obstante, serían las escuelas privadas no subvencionadas las que habrían experimentado los cambios más relevantes ya que mientras en 1990 éstas se componían en un 21% por los estudiantes más pobres (provenientes de los quintiles I y II) en el año 2000 dicha proporción había disminuido al 10%.

¹¹⁴ Navarro (2002) concluye que la segmentación social se ha intensificado porque los estudiantes más pobres se mantienen mayoritariamente en la educación municipal, aquellos pertenecientes a los grupos socioeconómicos medios abandonan la escuela municipal para asistir a la privada subvencionada, mientras que los estudiantes con las condiciones económicas de mayor privilegio tienden a asistir en mayor proporción a la escuela privada no subvencionada.

Para reafirmar su interpretación, los autores analizan **a qué tipo de escuela envían los quintiles más pobres y más ricos a sus hijos**. Su análisis muestra que los estudiantes pertenecientes al quintil más pobre no han modificado su destino escolar: alrededor de un 73% de ellos asiste a la escuela municipal, un 25% asiste a escuelas privadas subvencionadas y sólo un 2% o 3% va a escuelas privadas no subvencionadas. Como contrapunto, los estudiantes pertenecientes al quintil más alto de ingresos *“han experimentado una virtual “fuga” desde las escuelas municipales: si en 1987 un 29% de ellos asistía a estas escuelas, en 2000 lo hace sólo un 11%”* (García Huidobro y Bellei, 2003:14).

Beyer (2007a) también analiza los datos de la Encuesta CASEN, informando la proporción de estudiantes de cada uno de los quintiles de ingreso que asiste a los distintos tipos de escuela para el periodo 1994 – 2003. Sus conclusiones apuntan en una dirección completamente diferente a la de García Huidobro y Bellei (2003), refutando la idea de que el sistema educativo muestre una tendencia a incrementar su nivel de segmentación social¹¹⁵.

La tesis de que el sistema educativo chileno se encuentra profundamente segmentado fue afirmada también por un documento de la OCDE (2004) que es citado frecuentemente para avalar dicha tendencia; en éste se afirma que: *“...el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases. Sostiene que es de libre elección para que los padres escojan las escuelas que quieren para sus hijos, y esto supuestamente produce el bien mayor para un mayor número, pero en la práctica la selectividad por escuelas y un énfasis en la “selección” produce un sistema altamente estratificado en el cual hay una creciente concentración de niños en escuelas con niños de antecedentes socio-económicos similares. Esto es especialmente así entre los que están en el 20% más bajo y el 20% más alto de ingresos”* (OCDE, 2004: 277). Los datos que respaldan estas afirmaciones son tomados de un trabajo de González, Mizala y Romaguera (2002) en que se utilizan datos SIMCE para 1998 y 1999. Sus autores, no obstante, elaboran una interpretación completamente diferente de la otorgada por el documento de la OCDE para esta información. Reconociendo que existe una correlación entre el ingreso familiar y la dependencia administrativa del establecimiento al que se asiste, los autores señalan que: *“existe cierta evidencia de mezcla social al interior de los colegios, excepto para el decil más rico de la población (decil 10). Por ejemplo, un porcentaje importante del 20% de los alumnos más pobres asiste a establecimientos clasificados entre los deciles 3 a 7”* (González, Mizala y Romaguera,

¹¹⁵ *“Nada indica que esté ocurriendo una mayor segregación. Se observa más bien una mayor dispersión de la matrícula entre las diversas dependencias de los grupos medios, advirtiéndose una mayor preferencia de éstos por establecimientos particulares subvencionados ahora que hace una década, pero no se observa una concentración particular de un grupo de ingresos en establecimientos municipales y otros en establecimientos particulares subvencionados”* (Beyer, 2007a :189)

2002: 18). En una versión posterior de este trabajo (2004) los autores se reafirman en sus conclusiones: existiría un alto grado de heterogeneidad socio económica al interior de las escuelas ya que éstas concentran estudiantes que provienen de varios deciles; la excepción está representada por las escuelas que tienen como media socioeconómica el decil más alto, ya que ellas asisten fundamentalmente alumnos de los hogares con las mejores condiciones económicas.

En perspectiva comparada tanto Beyer como Elacqua plantean que el nivel de segregación social en Chile es similar al de otros países. En base a un análisis multinivel incluido en el Informe PISA del año 2000, Beyer (2006) sostiene que el comportamiento chileno en este aspecto es similar al que se observa en Irlanda o Brasil, siendo la segregación escolar mucho menor en Chile que en los casos norteamericano, belga, alemán, húngaro o polaco. Elacqua (2009a) señala que los estudiantes chilenos de escuelas públicas aparecen significativamente menos segregados que los británicos si se utiliza como proxy de desventaja social el Índice de Vulnerabilidad o el calificar para recibir alimentación escolar. Asimismo, la segregación de estudiantes indígenas en escuelas públicas y privadas subvencionadas es considerablemente menor que la que se observa entre estudiantes indígenas en Bolivia, estudiantes negros (descendientes de africanos o caribeños), indios y paquistaníes en escuelas británicas o estudiantes afroamericanos en escuelas de Estados Unidos.

Con el objeto de comprobar o refutar la tesis de la fuerte segmentación social del sistema por dependencia administrativa, así como de su intensificación a través del tiempo, nosotros hemos desarrollado nuestro propio análisis con los datos CASEN utilizados por García Huidobro y Bellei (2003) y por Beyer (2007a) para el periodo 1994 – 2009.

Si la tendencia a la intensificación de la segregación por dependencia administrativa se constata efectivamente, lo que se debería observar es que el alumnado de los distintos tipos de escuela sea cada vez más homogéneo. Es decir, sería esperable que las escuelas municipales atendieran a una menor proporción de estudiantes provenientes de sectores medios y acomodados, aglutinando de forma creciente a aquellos sectores más carenciados, mientras las escuelas privadas subvencionadas deberían acoger cada vez más a alumnos provenientes de hogares con buenas condiciones socioeconómicas y cada vez menos a estudiantes de sectores pobres. Las escuelas privadas no subvencionadas, por su parte, deberían aparecer como crecientemente elitistas atendiendo exclusivamente a los estudiantes provenientes de los grupos más aventajados. Los datos, sin embargo, muestran un panorama diferente: tal como reconocen García Huidobro y Bellei (2003) en general la composición social de las escuelas ha variado muy poco en el curso del periodo en estudio (Ver Tablas IV.4 a IV.6).

Examinemos lo que ocurre en las escuelas municipales. El 70% del alumnado de enseñanza básica y el 60% del de enseñanza media de estos establecimientos pertenece a los hogares más pobres del país (primeros dos quintiles); la participación del quintil más rico en éstas no sobrepasa el 5% del alumnado en enseñanza básica ni el 10% en media. Este panorama se ha mantenido relativamente estable entre 1994 y 2009. En el nivel básico el cambio más relevante es el descenso en la proporción de estudiantes más pobres (pertenecientes al primer quintil de ingresos); junto a ello se observa un pequeño incremento en la proporción de alumnos de nivel de ingresos medio (tercer quintil de ingresos). En enseñanza media observamos – no obstante – un dato que confirmaría la tendencia al incremento de la segmentación: una menor participación de estudiantes provenientes de los hogares más ricos (quintiles IV y V) ya que en 1994 representaban un 24% del alumnado de estas escuelas y en 2009 corresponden al 18%.

El panorama general de estabilidad a través del tiempo se refrenda en los datos de las escuelas privadas subvencionadas. En enseñanza básica alrededor de un 50% del alumnado de estas escuelas proviene de los hogares más pobres, un 40% de hogares de ingreso medio o medio alto y un 10% de pertenece a los hogares más ricos. En enseñanza media las proporciones son muy parecidas, sólo que resultan ser algo menores para los dos primeros quintiles de ingreso y algo mayores para el quinto. Los cambios más significativos apuntan a que, en enseñanza media, los estudiantes del primer quintil de ingresos incrementan levemente su asistencia a este tipo de establecimiento, de manera que si en 1994 representaban al 18% del alumnado de estas escuelas en 2009 corresponden al 22%. Por tanto, a nuestro entender, lo que se observa también en este caso es que la composición socioeconómica de este tipo de escuela no ha variado en el tiempo y, en todo caso, si hay una tendencia a subrayar ésta contradice la hipótesis del incremento de la segregación: los jóvenes de enseñanza media *más pobres* estarían incrementando su presencia en el sector privado subvencionado.

Aún cuando los datos sufren más fluctuaciones que en los dos casos anteriores, también las escuelas privadas no subvencionadas se caracterizan por una composición social de su alumnado que permanece en el tiempo. Tal como se observa en la Tabla IV.5 en éstas se encuentran sobre representados los alumnos pertenecientes al quintil de ingresos más alto: en el nivel primario han representado entre el 66% y el 76% del alumnado, mientras en el secundario ha correspondido a entre el 60% y el 75%. A medida que se desciende en el quintil de ingresos, se observa una cada vez menor participación de esta población en este tipo de escuela, siendo los estudiantes más pobres quienes en menor medida asisten a ella. Se trata entonces de escuelas de élite que ha atendido a la población más privilegiada, sin que se observe una tendencia a que la participación de los grupos más pobres en éstas – ya bastante marginal – se

encuentre en descenso. Se constata, sin embargo, que para el periodo en estudio, la presencia de los grupos más pobres en enseñanza básica ha disminuido levemente (pasando de representar un 8% a un 5%); no obstante, en enseñanza media, este grupo ha pasado del 7% al 9% para el periodo en estudio.

En síntesis, no encontramos evidencia de que la composición económica de las escuelas chilenas esté experimentando una tendencia hacia una mayor segmentación en función de su dependencia administrativa, ya que la participación de los distintos quintiles de ingreso en cada tipo de establecimiento prácticamente no ha sufrido cambios entre 1994 y 2009. Es cierto que en las escuelas municipales, en enseñanza media, ha disminuido la proporción de estudiantes más ricos, pero también – en el nivel básico - ha disminuido la de los estudiantes más pobres y se ha incrementado levemente la de alumnos de nivel económico medio. También es cierto que en la enseñanza privada no subvencionada ha disminuido la presencia de los estudiantes más pobres en el nivel básico, pero a la vez se ha incrementado la presencia de estos grupos en el nivel de enseñanza secundario. En las escuelas privadas subvencionadas el cambio más relevante es el incremento de estudiantes provenientes de los hogares más pobres en el nivel de enseñanza media. El panorama se resume en que las escuelas municipales atienden preferentemente a estudiantes provenientes del quintil I y en menor medida del II, mientras el polo contrario lo representan las escuelas privadas no subvencionadas cuyos estudiantes provienen mayoritariamente del quintil de mayores ingresos. Las escuelas privadas subvencionadas parecen ser “patrimonio” de todas las clases sociales, puesto que sus estudiantes provienen – más o menos en partes iguales – de todos los quintiles de ingreso. Sin embargo, sabemos que existen diferencias notables entre unas y otras en función de su ubicación geográfica, el hecho de que sean o no gratuitas, y el costo de sus aranceles: *“la composición social de su alumnado, tomado globalmente, es más heterogénea que las otras dos dependencias, sin embargo, considerado por establecimientos se tiende a distribuir según los distintos precios de los colegios”* (García Huidobro y Bellei, 2003:12).

Tabla IV.4. Composición social de escuelas municipales por quintil de ingresos. Enseñanza Básica y Media (1994 – 2009)

Enseñanza básica							
Quintil / Año	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009
I	501664	540994	585396	603848	544614	477784	364972
	41,7%	41,5%	42,8%	44,7%	43,1%	41,0%	36,1%
II	329441	363695	371949	374405	361043	330605	287730
	27,4%	27,9%	27,2%	27,7%	28,6%	28,3%	28,4%
III	204258	222822	225930	212048	203955	190892	201666
	17,0%	17,1%	16,5%	15,7%	16,2%	16,4%	19,9%
IV	123041	128722	133277	118063	117450	123310	110704
	10,2%	9,9%	9,8%	8,7%	9,3%	10,6%	10,9%
V	45664	47632	49798	43162	35337	43856	46553
	3,8%	3,7%	3,6%	3,2%	2,8%	3,8%	4,6%
Enseñanza media							
Quintil / Año	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009
I	104518	123805	139406	154516	186623	174408	146865
	28,6%	27,9%	29,6%	32,3%	35,6%	32,1%	30,4%
II	97242	119010	122760	138347	140195	157935	141874
	26,6%	26,8%	26,0%	28,9%	26,8%	29,1%	29,4%
III	76049	97207	99869	102731	103693	105551	105400
	20,8%	21,9%	21,2%	21,5%	19,8%	19,5%	21,8%
IV	56653	77242	77568	60695	64902	70376	61116
	15,5%	17,4%	16,4%	12,7%	12,4%	13,0%	12,7%
V	30622	26550	32026	22451	28415	34311	27599
	8,4%	6,0%	6,8%	4,7%	5,4%	6,3%	5,7%

Elaboración propia.

Fuente Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Tabla IV.5. Composición social de escuelas privadas subvencionadas por quintil de ingresos. Enseñanza Básica y Media (1994 – 2009)

Enseñanza Básica							
Quintil / Año	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009
I	167187	173661	191639	219968	220913	228565	233361
	25,1%	23,0%	23,6%	24,0%	22,2%	23,3%	23,0%
II	143860	183437	206665	218335	252733	211714	244039
	21,6%	24,3%	25,4%	23,8%	25,5%	21,6%	24,1%
III	141913	158526	178792	223518	213843	207890	224779
	21,3%	21,0%	22,0%	24,4%	21,5%	21,2%	22,2%
IV	132951	165536	163800	174196	195482	199331	201584
	20,0%	21,9%	20,1%	19,0%	19,7%	20,4%	19,9%
V	80384	74629	72110	81413	110079	131529	110323
	12,1%	9,9%	8,9%	8,9%	11,1%	13,4%	10,9%
Enseñanza media							
Quintil / Año	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009
I	52945	59247	68145	77798	98810	114789	117912
	18,2%	18,3%	19,5%	20,8%	21,0%	21,2%	22,3%
II	66678	70246	82390	93073	112510	135622	130033
	23,0%	21,7%	23,6%	24,9%	23,9%	25,0%	24,6%
III	67839	73664	76631	97468	102917	116082	115544
	23,4%	22,8%	21,9%	26,1%	21,9%	21,4%	21,9%
IV	59474	70693	80083	71522	98504	108422	106008
	20,5%	21,9%	22,9%	19,2%	21,0%	20,0%	20,1%
V	43593	49541	42267	33349	57281	66929	58167
	15,0%	15,3%	12,1%	8,9%	12,2%	12,4%	11,0%

Elaboración propia.

Fuente Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Tabla IV.6. Composición social de escuelas privadas no subvencionadas por quintil de ingresos. Enseñanza Básica y Media (1994 – 2009)

Enseñanza Básica							
Quintil / Año	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009
I	5473	5157	3545	6439	6108	3571	2515
	3,3%	2,7%	1,8%	3,1%	4,0%	3,4%	2,3%
II	7092	10849	5914	7419	5943	5207	2508
	4,3%	5,8%	3,0%	3,6%	3,9%	5,0%	2,3%
III	10875	13759	12681	13221	8610	3644	5675
	6,6%	7,3%	6,4%	6,4%	5,6%	3,5%	5,3%
IV	27891	34666	37544	38242	30023	12963	20491
	16,9%	18,5%	19,0%	18,6%	19,5%	12,4%	19,1%
V	113517	123231	137954	140826	103343	79313	76277
	68,9%	65,7%	69,8%	68,3%	67,1%	75,8%	71,0%
Enseñanza media							
Quintil / Año	1994	1996	1998	2000	2003	2006	2009
I	2143	1167	3469	3169	1907	2544	2683
	2,5%	1,4%	3,3%	3,1%	2,3%	3,6%	5,4%
II	3819	6109	5306	2960	1139	2819	1725
	4,5%	7,2%	5,1%	2,9%	1,4%	4,0%	3,5%
III	6509	8261	7930	8571	7162	3812	4185
	7,6%	9,7%	7,6%	8,5%	8,7%	5,5%	8,4%
IV	11603	19801	19934	16209	12082	8642	10248
	13,6%	23,3%	19,2%	16,0%	14,7%	12,4%	20,6%
V	61421	49787	67247	70124	59997	52086	30876
	71,8%	58,5%	64,7%	69,4%	72,9%	74,5%	62,1%

Elaboración propia.

Fuente Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Nuestro análisis y el de García Huidobro y Bellei (2003) es muy similar y, no obstante llegamos a conclusiones bastante diferentes. ¿Cómo podemos explicar esto?. En parte el desacuerdo se explica porque los datos no coinciden para las escuelas privadas, especialmente en el caso de las no subvencionadas. Hemos unificado nuestros datos, relativos a dos niveles de enseñanza, para hacerlos comparables a los mostrados por estos autores. Tal como se observa en la Tabla Anexo 4.6 la información sobre escuelas municipales es prácticamente igual para 1994 a 2000; en el caso de las escuelas privadas subvencionadas la coincidencia se da hasta 1998, mientras en el de las escuelas privadas no subvencionadas la información es bastante diferente desde 1994. No tenemos una explicación para dar cuenta de esta discrepancia, pero sí la certeza de que las diferencias son relevantes y conducen a conclusiones distintas.

Mientras para las escuelas municipales estamos de acuerdo en la existencia de una tendencia leve a la pérdida de alumnos que provienen de sectores acomodados, las conclusiones son muy diferentes para las escuelas privadas. En función de nuestros datos, la presencia de los estudiantes de los dos primeros quintiles – los más pobres - se mantiene estable en el tiempo, mientras que de acuerdo a la información de García Huidobro y Bellei (2003) la proporción disminuye. Pero la mayor diferencia se da en relación a las escuelas privadas no subvencionadas: mientras estos autores destacan un descenso de los grupos más pobres en

este tipo de escuela, de acuerdo a nuestros datos lo que se constata es la estabilidad a través del tiempo.

Por otra parte, al examinar el “destino educativo” de los quintiles más ricos y más pobres, el hecho de incorporar en la serie datos de la década de los 2000 permite comprobar que algunas tendencias dadas en los '90 se revierten posteriormente. A este punto pedimos al lector que se remita a los Anexos de la Primera Parte de nuestro trabajo (Tabla Anexo 1.2 y 1.6).

Como ya señalamos, García Huidibro y Bellei (2003) concluyen que el destino educativo de los estudiantes de los sectores más pobres y más ricos no ha variado, destacando la “fuga” de éstos últimos del sector municipal. Los datos de la Tabla Anexo 1.2 permiten apreciar que – ciertamente – hasta el año 2000 se observaba una estabilidad en la proporción de estudiantes pertenecientes al primer quintil de ingresos que asistían a escuelas municipales tanto en enseñanza básica como media (72% y 65% respectivamente); posterior a esa fecha ambas proporciones descienden (a 60% y 55% respectivamente). Junto a ello se constata que este grupo asiste en mayor medida a escuelas privadas subvencionadas: si en el nivel básico en 1994 un 24% asistía a este tipo de establecimiento en el año 2009 lo hace un 39%; en enseñanza media para igual periodo la proporción de estudiantes del primer quintil que asiste a establecimientos privados subvencionados crece del 32% al 44%. Por otra parte, los datos de la Tabla Anexo 1.6 muestran que los estudiantes provenientes de los hogares más ricos – ciertamente – bajaron su asistencia a escuelas municipales hasta el año 2000, pero posteriormente ésta vuelve a valores previos e incluso los supera: en 1994 un 18% de los estudiantes del quintil V asistían – en enseñanza básica – a escuelas municipales, en 2009 el dato corresponde al 20%; para enseñanza media la proporción asciende del 22% al 24%. Asimismo se observa que hasta el año 2000 este grupo tendía a asistir cada vez en mayor proporción a la enseñanza privada no subvencionada, pero a partir de ese momento la tendencia se revierte y comienzan a asistir en mayor medida a escuelas privadas subvencionadas. Es decir, a partir del año 2000, los estudiantes pertenecientes a los hogares más ricos del país *no se fugan de la escuela municipal, sino de la privada no subvencionada*.

En la primera parte de nuestro trabajo (ver Tabla 1.3) mostramos que el número de establecimientos privados subvencionados ha crecido de forma notable durante los años 2000, en el mismo periodo las escuelas municipales han descendido lenta, pero sostenidamente su número, mientras los colegios privados no subvencionados han sufrido una fuerte caída: su número ha descendido de 1068 en 2000 a 681 en 2009.

De acuerdo a los datos de la Encuesta CASEN, la composición social de la población menor de 24 años¹¹⁶ no ha sufrido importantes modificaciones entre el año 2000 y 2009 (la Tabla Anexo 4.7 muestra la proporción de la población de este tramo de edad que pertenece a cada uno de los quintiles de ingresos para el periodo en estudio). Por tanto, la composición económica de la población escolar no ha variado entre los años 2000 y 2009, pero sí el número de establecimientos de las distintas dependencias administrativas disponibles. En términos simples podríamos plantear que las escuelas privadas no subvencionadas han disminuido en cantidad de manera que la población perteneciente a los quintiles de mayor ingreso ha debido “distribuirse” de forma diferente a como lo hacía en el año 2000; lo mismo habría ocurrido con la población de menores ingresos, dado que ha descendido el número de escuelas municipales; ambos sectores asistirían en la actualidad en mayor medida a las escuelas privadas subvencionadas, que aumentan crecientemente su número.

Para comprobar lo anterior hemos recurrido nuevamente a los datos PISA. La Tabla IV.7 informa sobre cómo se distribuyen los hijos de los distintos grupos ocupacionales entre los distintos tipos de escuela. Ya sabíamos que para el periodo en estudio la enseñanza municipal y la privada no subvencionada habían visto mermar su alumnado, mientras en la privada subvencionada éste se había incrementado; lo que desconocíamos era que el trasvase de estudiantes ha ocurrido de una forma muy diferente a la que se podría haber previsto. Desde la tesis de la sobre segmentación del sistema, lo “esperable” hubiese sido que las clases más privilegiadas abandonasen en mayor medida la escuela municipal, al igual que las clases menos favorecidas la enseñanza privada no subvencionada, pero no ocurre exactamente así. Los datos muestran que en la escuela municipal, entre 2000 y 2009, se incrementa la proporción de hijos de profesionales altos, así como de gerentes y empresarios de grandes instituciones. En las escuelas privadas no subvencionadas efectivamente desciende la proporción de hijos de obreros del comercio, la industria y los servicios, pero más importante es la disminución de la proporción de hijos de profesionales, gerentes y trabajadores no manuales. Las escuelas privadas subvencionadas parecen haber crecido especialmente en base a la “clientela” proveniente de la escuela privada no subvencionada.

¹¹⁶ Nuestros análisis hasta ahora se han centrado en la población escolar que asiste a enseñanza básica y media, cuya edad fluctúa entre los 6 y los 17 o 18 años. Hemos recurrido a los datos CASEN para el rango 0 – 24 años por ser el más cercano, dentro de los disponibles, a nuestro grupo de interés.

Tabla IV.7. Tipo de escuela al que asisten los estudiantes según la clase ocupacional de su padre, PISA 2000 y 2009.

	MUNICIPAL		PRIVADA SUBVENCIONADA		PRIVADA NO SUBVENCIONADA	
	2000	2009	2000	2009	2000	2009
IA Profesionales altos	84	103	81	154	183	37
	24,1%	35,0%	23,3%	52,4%	52,6%	12,6%
II Profesionales medios	132	120	105	228	89	26
	40,5%	32,1%	32,2%	61,0%	27,3%	7,0%
IIIA No manual alto	83	55	82	112	35	9
	41,5%	31,3%	41,0%	63,6%	17,5%	5,1%
IIIB-VA No manual bajo	128	171	124	239	32	21
	45,1%	39,7%	43,7%	55,5%	11,3%	4,9%
IVA-IB Gerentes y empresarios grandes	9	10	11	20	26	8
	19,6%	26,3%	23,9%	52,6%	56,5%	21,1%
IVB-IIIB Gerentes y empresarios pequeños	96	30	91	38	88	18
	34,9%	34,9%	33,1%	44,2%	32,0%	20,9%
V-VIIA Obreros de Industria, Comercio o Servicios	1210	1183	764	1165	111	31
	58,0%	49,7%	36,6%	49,0%	5,3%	1,3%
IVC2-VIIIB Trabajadores agrarios	440	275	131	112	7	5
	76,1%	70,2%	22,7%	28,6%	1,2%	1,3%

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

4.2.2 Evolución de la desigualdad de rendimiento

La desigualdad total de resultados en Chile – medida a través de la desviación estándar en el rendimiento en lectura - correspondía a 90 el año 2000, valor inferior a la media de la OCDE (100) y a la de países vecinos como Argentina o Perú (donde corresponde a 109 y 96 respectivamente), pero algo superior a la de otros países de la región, como Brasil y México (en ambos casos la desviación estándar es de 86). En el año 2009, la desviación típica corresponde a 83, constatándose un descenso en relación a la primera medición; para el año 2009 la desigualdad total de rendimiento de Chile es menor que la de la media de países de la OCDE (que es 93) y corresponde a una de las más bajas entre los países participantes (miembros y no miembros de la OCDE).

En cuanto a la desigualdad sociógena¹¹⁷ según PISA 2000 la inclinación del gradiente socioeconómico, es decir, cuánto se incrementa el promedio de los estudiantes por cada unidad en que aumenta el background familiar, económico, social y cultural, correspondía en Chile a 41. Dicha inclinación resultaba ser la misma en Argentina, algo mayor que en Brasil y México (38 y 35 respectivamente) y menor que en Perú (50). En promedio, en los países de la OCDE la inclinación del gradiente adquiriría el mismo valor que en el caso chileno (41), mientras en España correspondía a 32. Para la medición 2009 el impacto del entorno socioeconómico sobre el

¹¹⁷ Entendemos por desigualdad sociógena aquella debida a la influencia del origen social.

rendimiento de los estudiantes chilenos se habría reducido ya que por cada unidad en que aumenta el índice EESC de los alumnos éstos obtendrían 31 puntos más. El influjo de esta variable resultaba ser menor en Chile que en el conjunto de países de la OCDE (donde corresponde a 38 puntos) y aparece muy cercano al dato español (29 puntos por cada incremento en el índice EESC). Si la comparación se establece con países de la región la influencia de esta variable sobre el rendimiento resulta ser menor que en Argentina (40), Perú (41) o Uruguay (37) y más cercana a la que se constata en Brasil y Colombia (28).

En suma, de acuerdo a estos datos, la desigualdad total de rendimiento desciende entre una medición y otra y – además – el influjo del entorno socioeconómico de los estudiantes sobre su aprendizaje sería menor en el año 2009 que en el 2000. El cambio en la desigualdad sociógena podría explicar el descenso de la desigualdad general, pero también podría ocurrir que la disminución provenga de una baja en las diferencias entre escuelas.

a) Desigualdad de rendimiento por origen social

Examinemos en primer lugar la desigualdad debida a rasgos sociales.

Un primer procedimiento es estimar la misma regresión múltiple para los datos de PISA 2000 y PISA 2009. Dado que nuestro interés se centra principalmente en analizar la evolución de la desigualdad sociógena, hemos incorporado en dicha regresión únicamente variables asociadas al entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes: el más alto estatus ocupacional de sus padres, el nivel educativo del padre y de la madre, la riqueza del hogar, los recursos educativos disponibles en el hogar y la posesión de objetos de cultura clásica. Estas variables fueron escogidas porque con ellas PISA elabora el índice de Estatus Económico Social y Cultural EESC. Nuestra variable dependiente es el rendimiento alcanzado en Lectura. La Tabla IV.8 muestra los resultados obtenidos.

Tal como se observa, el porcentaje de varianza en el rendimiento que es explicado por las variables socioeconómicas y culturales de los estudiantes ha bajado de 25,7% en 2000 a 23,4% en 2009. Si el porcentaje se hubiera mantenido constante, ello significaría que la desigualdad sociógena habría disminuido proporcionalmente a la total; un descenso mayor implica que ha bajado más que la media, es decir, ha sido un factor particularmente importante.

El descenso de más de dos puntos en el porcentaje de varianza explicado por estas variables no basta para excluir la posibilidad de que exista un descenso de la desigualdad que tenga su origen en las escuelas.

Tabla IV.8. Coeficientes de regresión múltiple para Chile, PISA 2000 y 2009.

Variables	PISA 2000			PISA 2009		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	322,00**		57,10	382,26**		92,52
Estatus ocupacional padres HISEI	1,15**	0,21	11,93	0,92**	0,19	11,28
Nivel Educativo del padre	4,06**	0,07	3,86	4,40**	0,09	5,56
Nivel educativo de la madre	10,33**	0,17	9,81	5,30**	0,11	6,69
Riqueza del hogar	5,78**	0,07	3,90	2,80**	0,03	1,99
Recursos educativos del hogar	5,37**	0,08	5,04	9,58**	0,12	7,85
Posesiones culturales en el hogar	7,78**	0,09	5,78	11,72**	0,13	9,23
R ²	0,257			0,234		
N	4412			4925		

Elaboración propia, sobre Base de Datos PISA, 2000 y 2009

b) Desigualdad de rendimiento por escuelas

De acuerdo a los datos de PISA 2000 la desigualdad entre escuelas en cuanto a rendimiento en Chile es alta en comparación a otros países. En efecto, la varianza entre escuelas expresada como porcentaje de la variación en el rendimiento total del país correspondía a 56,7% en Chile, dato que resulta ser mucho más elevado que el de España (20.5%) y el de la media de los países de la OCDE (35,2%), pero similar al de otros países de la región: en Argentina corresponde a 51,2%, en México a 53,4% y en Perú 58% (en Brasil se observa menor variación entre escuelas: 43,1% del total de varianza del país). Lo anterior quiere decir que las escuelas en Chile tienden a agrupar estudiantes que obtienen resultados similares, por tanto su grado de “inclusión académica” es menor que la que se puede observar - como promedio – en países miembros de la OCDE, pero similar a la de algunos de sus vecinos.

A través de nuestros propios cálculos hemos estimado la proporción de la variación en el rendimiento que se da entre escuelas (para lo cual efectuamos un análisis de varianza, cuyos resultados se pueden consultar en la Tabla Anexo 4.8). De acuerdo a ellos, y coincidiendo con la estimación de PISA para PISA 2000, en Chile un 56,2% de la varianza en el rendimiento se da entre escuelas.

Según PISA para el año 2009 la varianza entre escuelas, expresada como porcentaje de la varianza en el rendimiento total del país, corresponden a 55%, valor prácticamente igual al del año 2000. Por tanto, la segregación en términos de rendimiento no habría sufrido modificaciones de importancia. También en este caso hemos calculado a través de un análisis de varianza el porcentaje de variación en el rendimiento que se da entre escuelas. Nuestros resultados son que para el año 2009 un 49% de la varianza en el rendimiento se da entre establecimientos. Esto implica que, de acuerdo a nuestros cálculos la varianza de rendimiento entre escuelas habría disminuido levemente entre una medición y otra (Ver Tabla Anexo 4.8).

c) Desigualdad de rendimiento por dependencia administrativa de las escuelas

Si nos atenemos a las distancias en las puntuaciones medias de cada tipo de escuela encontramos que han permanecido relativamente invariadas. A pesar de la mejora general, la distancia que separa el promedio que alcanza cada tipo de escuela sigue siendo el mismo: las escuelas municipales obtienen 30 puntos menos que las privadas subvencionadas; éstas logran 65 puntos menos que las privadas no subvencionadas y la distancia que separa las escuelas municipales de las privadas no subvencionadas es de unos 100 puntos (Ver Tabla Anexo 4.9)

Pero, por otro lado, si se calcula el porcentaje de la varianza total que se da entre tipos de escuela, ésta desciende del 13,5% en 2000 al 8% en 2009 (Ver Tabla Anexo 4.10).

La desigualdad por resultados se comporta de forma similar a la desigualdad social. Ambas aparecen estables o con una modificación pequeña entre un año y otro si se toma en cuenta todo el conjunto de escuelas, pero si el análisis se realiza en función de la dependencia administrativa, la desigualdad desciende.

De esta forma, las diferencias entre escuelas no son equivalentes a las diferencias entre escuelas por tipo de gestión. El tipo de gestión explicaba el 13,5% de la varianza total en 2000, pero las diferencias totales entre escuelas eran del 56,2%; en 2009, las diferencias entre tipos de escuelas explican el 8% de la varianza, las entre escuelas el 49%. Esto implica que la mayor parte, con mucho, de la varianza entre escuelas se da entre escuelas con el mismo tipo de gestión.

La Tabla IV.9 resume lo dicho hasta ahora. La varianza total desciende de 8281 a 6611 entre 2000 y 2009, lo que significa una disminución del 20%. La varianza asociada a factores sociógenos disminuyó de 1002 a 750, mientras la debida a características técnicas de las escuelas bajó de 2685 a 2024; en ambos casos esto significa un descenso de alrededor del 25% en relación al dato del año 2000; pero es la varianza debida a los tipos de gestión la que ha disminuido de forma más decidida pasando de 1098 a 472, es decir, ésta se ha reducido prácticamente a la mitad entre una medición y otra.

Tabla IV.9. Varianza media total, por origen social de los alumnos, por escuela y por tipo de gestión. PISA 2000 y 2009.

	2000	2009
Varianza Total	8281,079	6611,754
Sociógena	1002,169	750,389
Características técnicas escuelas	2685,359	2024,932
Por tipo de gestión	1098,688	472,166
Factores no controlados	3494,863	3364,267

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

4.2.3 Evolución del rendimiento

Para el año 2000, el porcentaje de estudiantes chilenos de 15 años escolarizados era 87,4%, dato que resulta ser bastante mejor que el de otros países latinoamericanos (en Argentina corresponde al 76,3%, en Perú al 65,6%, en Brasil al 53,2% y en México al 51,6%), pero aún lejano de la realidad de países desarrollados como España, Estados Unidos o Alemania, donde la tasa de estudiantes escolarizados a los 15 años corresponde casi al 100% (Ver Tabla Anexo 4.11).

Con esta proporción de alumnos escolarizados se observa que el rendimiento del país resulta bastante similar al de otros de la región. Mientras Chile obtenía en promedio 410 puntos en la escala combinada de lectura, Argentina alcanzaba 418, México 422 y Brasil 396, no siendo las diferencias de rendimiento entre países relevantes. Perú, en cambio, aparecía como el país latinoamericano que obtenía el puntaje más bajo: 289, al menos, unos 100 puntos menos que sus vecinos. Esta es aproximadamente la distancia que separa el rendimiento de Chile (y otros países de la región) del mostrado por los miembros de la OCDE cuya media corresponde a 500 puntos.

El nivel medio bajo del rendimiento de Chile en PISA era resultado de que casi la mitad de los estudiantes evaluados (48,2%) obtenía un puntaje igual o inferior a 407 puntos, es decir, se encontraban en el nivel de dominio de lectura mínimo definido por PISA o no lo alcanzaban, mientras muy pocos (5,3%) lograban superar los 553 puntos (que correspondería a un buen nivel de lectura)¹¹⁸.

Nueve años después, la tasa de escolarización de estudiantes de 15 años se habría incrementado en cuatro puntos porcentuales, pasando de 87.4% a 91.5%. Se trata de un

¹¹⁸ PISA 2000 clasifica el rendimiento de los estudiantes de acuerdo a cinco niveles de dominio de la lectura: Nivel 1 (entre 335 y 407 puntos), Nivel 2 (entre 408 y 480 puntos), Nivel 3 (entre 481 y 552 puntos) Nivel 4 (entre 553 y 625 puntos) y Nivel 5 (más de 625 puntos). Los estudiantes que no alcanzan el Nivel 1 son incapaces de demostrar las destrezas más básicas en lectura que PISA busca medir. Quienes se encuentran en el Nivel 1 son capaces de realizar las actividades de lectura menos complejas (ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano). Como contrapunto, los estudiantes que superan los 553 puntos pueden realizar tareas complejas (ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto).

incremento modesto en comparación al que habrían experimentado otros países de la región¹¹⁹. Este incremento en la tasa de escolarización podría haber afectado negativamente el rendimiento alcanzado por el país en la prueba PISA, puesto que el sistema acoge en 2009 a población que quedaba marginada en 2000. No obstante, no ocurre de tal forma sino al contrario ya que, con una población más heterogénea, Chile obtiene un mejor rendimiento en el año 2009 que en el 2000.

En efecto, en 2009 su resultado promedio fue de 449 puntos en la escala de lectura, lo que significa un incremento de 39 puntos en comparación al promedio del año 2000. Entre el año 2000 y 2006 Chile experimentó el grueso de la mejora, pasando de 410 puntos a 442 puntos.

El incremento del puntaje medio de Chile proviene especialmente de la disminución en el porcentaje de estudiantes que rinden por debajo de 407 puntos (pasando del 48,2% al 30,6%) que del incremento de aquellos que obtienen resultados excepcionalmente buenos, sobre los 553 puntos (que pasan de representar el 5,3% al 10,6% de los estudiantes chilenos).

a) Cuestionando la mejora chilena

Nosotros nos inclinamos a pensar que el gran crecimiento constatado en el puntaje de Chile entre 2000 y 2009 (de casi 40 puntos) no es real.

El principal argumento viene de los resultados del SIMCE.

Los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE para la década en estudio muestran una tendencia lenta hacia la mejora en los resultados educativos, que no se condice con el “gran salto” descrito por PISA. La Tabla IV.9 ofrece los datos relativos al promedio obtenido por los estudiantes de 4º básico y 2º medio (en todas las dimensiones evaluadas) a través de la década. Tal como se observa los promedios muestran una tendencia al alza que se desarrolla a “pequeños pasos” a través del tiempo. El único “salto” se observa en la prueba de Lenguaje y Comunicación de 4º básico para el año 2010, en que el puntaje se incrementa 9 puntos en relación a la medición anterior. Este crecimiento ha sido asociado por algunos analistas a la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en funcionamiento desde 2008 (Román, 2011; Waissbluth, 2011).

Los resultados más importantes son los obtenidos por los estudiantes de 2º de medio, más cercanos al grupo evaluado por PISA. Éstos prácticamente no variaron entre 2000 y 2006, precisamente cuando PISA detecta el grueso de la mejora, pero subieron cinco puntos entre

¹¹⁹ Argentina, Perú y México vieron incrementada su tasa de escolarización a los 15 años en alrededor de 15 puntos porcentuales, mientras Brasil sobresale del conjunto al haber pasado de un 53,2% a un 80,6%

2006 y 2009, lo que vendría a ser alrededor de 10 puntos en la escala PISA, justo cuando dicha evaluación no detecta un incremento tan relevante.

Tabla IV.10. Resultado promedio obtenido por estudiantes chilenos de 4º básico y 2º medio en el SIMCE

	4º básico			2º medio	
	Lenguaje y Comunicación	Educación Matemática	Comprensión del medio	Lengua Castellana y Comunicación	Matemáticas
2001	-	-	-	252	248
2002	251	247	251	-	-
2003	-	-	-	253	246
2005	255	248	257	-	-
2006	253	248	258	254	252
2007	254	246	-	-	-
2008	260	247	250	255	250
2009	262	253	256	-	-
2010	271	253	255	259	256

Elaboración propia, en base a Informes Nacionales SIMCE 2001 – 2010.

¿Qué datos son más de creer, PISA o SIMCE?.

Por la muestra, SIMCE. El SIMCE es censal, se aplica a todas las escuelas y todos los estudiantes que se encuentran en un determinado curso; esta evaluación logra examinar, al menos, el 90% de dicha población. PISA, en cambio, es una evaluación que trabaja con una muestra de escuelas y dentro de éstas una muestra de estudiantes, con los consiguientes errores asociados.

Además en la Prueba PISA puede haber problemas de selección. Los países tienen la posibilidad de excluir de la prueba un 5% de la población objetivo: hasta un 0,5% por razones organizativas y hasta un 4,5% debido a hándicap intelectual o desconocimiento de la lengua en que se efectúa la evaluación. Quien decide si un determinado estudiante tiene o no un hándicap es el director del establecimiento, lo que introduce una incerteza notable al no existir parámetros válidos para todos los casos de exclusión.

Junto a ello, como ha analizado Wuttke (2007) en algunos países los estudiantes con dificultades han sido evaluados a través de una versión más simple de la Prueba PISA; el autor muestra que un incremento del porcentaje de alumnos que es sometido a dicha versión de la prueba se asocia a una mejora de los resultados a nivel nacional.

Estos argumentos son coherentes con los datos de variación entre países. Entre 2000 y 2009 crecieron casi únicamente países con bajos resultados en la primera medición, pero de un modo muy desigual. En América Latina Brasil aumentó en 16 puntos su rendimiento, mientras Perú lo hizo en 42; en otras latitudes, Albania e Indonesia mostraron aumentos notables de su puntaje (36 y 30 respectivamente) existiendo también incrementos un poco más modestos en otros

países: Latvia (25) Israel (22), Polonia (21), Portugal (18), Liechtenstein (16), Corea (14), Hungría (14), Alemania (13) (OCDE, 2010d). Por otra parte, México así como muchos otros países no sufrieron modificaciones relevantes en sus resultados; este país aumenta tres puntos entre una medición y otra; otros – como Bélgica, Bulgaria, Italia, Dinamarca, Noruega, Japón disminuyen uno o dos puntos su promedio, mientras Federación Rusa, Rumania y Estados Unidos descienden 3 o 4 puntos.

Por último, los resultados del SIMCE que muestran estabilidad en los resultados o una pequeña mejora son más coherentes con las expectativas teóricas derivadas de la naturaleza de las pruebas. Como se destaca repetidamente en los informes PISA, lo que sus pruebas miden no son conocimientos que se aprenden en la escuela, sino competencias generadas en la experiencia vital total de los alumnos. Como argumenta Carabaña (2008) esto es más cierto aún para Lectura que para Matemáticas y Ciencias que son asignaturas propiamente tales, es decir, se trata de un conocimiento que es acumulativo, jerarquizado y que se adquiere a través de su estudio sistemático. Pero, en cambio, la lectura no se estudia. Para leer es necesario comprender los códigos y los mensajes, y no se enseña en la escuela como una asignatura, pero si se utiliza en todas ellas y también en todos los ámbitos de la vida moderna. Por tanto, mientras variaciones en ciencias o matemáticas podrían ser adjudicables a cambios curriculares o de otro tipo a nivel escolar, un crecimiento ostensible en lectura no puede responder a tales razones, porque *“una vez que se aprende a leer, la comprensión de lo escrito depende poco de la escuela”* (Carabaña, 2008: 16).

b) Los posibles factores de la mejora en el rendimiento

PISA examina varios casos de mejora, además del de Chile, sin llegar en ninguno a encontrar buenas explicaciones, y mucho menos, explicaciones comunes para todos los países.

En el caso de Chile se argumenta que el incremento de su rendimiento se debe a una acumulación de efectos. Lo que se señala es que ésta se debe a que los estudiantes evaluados en el año 2000 se habrían beneficiado sólo de algunos programas de la reforma educativa de los '90 al inicio de su experiencia escolar, mientras los estudiantes evaluados en 2009 habrían estado expuestos a éstos desde el inicio de su escolarización (OCDE, 2010d). Pero resulta que los estudiantes de escuelas privadas no subvencionadas, en las que no se aplicaron programas de mejoramiento liderados y financiados por el Estado, también incrementaron su puntuación y en una magnitud muy similar a la observada en el caso de escuelas municipales y privadas subvencionadas (alrededor de 35 puntos).

Por otra parte, Valenzuela y otros (2009b) analizan el crecimiento que experimentó el país entre el año 2000 y 2006 (en la escala de lectura Chile pasa de obtener de 410 a 442 puntos). Según este estudio, el factor más importante asociado a la mejora de rendimiento es una mayor eficiencia en el uso del efecto par, beneficiando casi exclusivamente a establecimientos privados y más a los alumnos de mejor desempeño académico. El segundo factor apunta a la combinación del aumento de la escolaridad de los estudiantes de 15 años y la disminución de la brecha que afecta a los estudiantes repetidores; este efecto positivo se concentra especialmente en escuelas públicas, beneficiando a estudiantes de bajo rendimiento académico. El tercer factor destacado es una mayor eficiencia relativa en la evolución de los aprendizajes de las mujeres tanto en escuelas públicas como privadas. El cuarto elemento apunta a la ampliación del uso de selección de estudiantes por parte de los centros y el incremento de la efectividad asociada a su aplicación. Finalmente, se destaca la mayor cobertura que ha alcanzado la Jornada Escolar Completa JEC entre 2000 y 2006.

De todos los elementos mencionados sólo los dos últimos corresponden a políticas educativas que podrían haber incidido en los resultados. Sin embargo, esta explicación no resulta del todo clara. Sabemos que la mejora ocurre en escuelas de todas las dependencias administrativas y en una magnitud similar, no obstante, las políticas a las que se apunta se aplican en determinados tipos de escuela: la selección de estudiantes es un privilegio que tienen las escuelas de dependencia privada (que se da sólo de forma excepcional en el sistema municipal), mientras la Jornada Escolar Completa se aplica en establecimientos subsidiados por el Estado. Concediendo que ambas políticas pudiesen explicar la mejora, resulta muy poco probable que tengan un efecto tan similar que escuelas subvencionada y no subvencionadas aumenten en la misma medida sus resultados.

Junto a ello no se explica por qué las mujeres verían incrementados su puntaje, ni por qué el efecto de los pares sería más poderoso en 2006 en escuelas privadas; por último, lo esperable es que el aumento de la escolarización a los 15 años influya negativamente en el resultado nacional y no positivamente como señalan los autores.

c) Rendimiento alcanzando por las escuelas, según su dependencia administrativa

De acuerdo a nuestros análisis con la base de datos PISA, Chile pasa de obtener 409 puntos a 442 puntos en la prueba de Lectura en las mediciones de PISA 2000 y 2009, es decir, su media sube en 33 puntos. Cuando se analizan los resultados obtenidos por las escuelas en función de su dependencia se observa que las municipales en el año 2000 obtenían un promedio de 387 puntos, mientras en 2009 éste correspondía a 423 (su media se incrementa en 36 puntos); las

escuelas privadas subvencionadas pasaron de puntuar 415 a 454 entre una medición y otra (aumentando en 39 puntos su media), mientras las escuelas privadas no subvencionadas obtenían en 2000 485 puntos y en 2009 lograban 519 (incrementaron su media en 34 puntos) (Ver Tabla Anexo 4.9). Es decir, todos los tipos de escuela incrementaron sus resultados medios más que el conjunto del país.

El hecho de que las escuelas privadas subvencionadas hayan mejorado más que las de las otras dos dependencias ¿podría demostrar que éstas “son mejores”? Probablemente no. Tal como mostramos anteriormente, la escuela privada ha incrementado su proporción de estudiantes sobre todo atrayendo aquellos que previamente asistían a la escuela privada, por tanto el incremento de su rendimiento se explicaría en función de la mejora en las características socioeconómicas y culturales del alumnado que se ha incorporado a sus aulas.

Las escuelas municipales y las privadas no subvencionadas incrementan sus medias, aunque en menor medida que la privada subvencionada; esto podría explicarse en el caso de la escuela municipal por el aumento observado en la proporción de hijos de profesionales altos que a ella asisten, mientras en el caso de la privada no subvencionada podría deberse a que la composición social de estas escuelas se mantiene bastante estable entre un año y otro, aún cuando – como sector – haya perdido a parte importante de los hijos de profesionales altos.

4.3 Conclusiones de la Cuarta Parte

Nuestro objetivo en esta última parte de la tesis ha sido analizar los dos temas alrededor de los cuales se desarrolla en debate internacional sobre los efectos de las políticas de libre elección: el rendimiento, por una parte, y la desigualdad y segregación social por otra.

En cuanto a los resultados educativos el mejoramiento que tuvo Chile en Lectura entre 2000 y 2009 tiene visos de artificio, más que de efectivo avance. Los resultados del SIMCE permiten constatar una tendencia lenta hacia el logro de mejores rendimientos de manera que éstos mejoran muy sutilmente año a año. Mientras la diferencia entre los resultados de las pruebas de Lectura PISA 2000 y 2009 corresponde a 40 puntos, la diferencia en las pruebas de Lengua Castellana aplicadas a estudiantes de 2º medio muestra un incremento de 7 puntos entre el año 2001 y 2010¹²⁰. Por tanto, se deba al sistema de vouchers, a la reforma educativa de los años '90, a las medidas que han sido tomadas en la última década (o a otras razones) lo prudente es

¹²⁰ PISA evalúa a estudiantes de 15 años; en nivel modal que éstos cursan es 2º medio; por eso hacemos la comparación entre los resultados PISA y SIMCE de 2º medio.

sostener que el sistema chileno muestra una tendencia lenta hacia el logro de mejores resultados educativos, que no coincide con el “gran salto” documentado por PISA.

A la vez que los resultados educativos se incrementan lentamente se ha producido un descenso en la desigualdad interna. En efecto, la desigualdad de rendimiento ha disminuido a través de la década y dicha disminución guarda relación con un descenso de la desigualdad debida a diversos factores: origen social de los estudiantes, características técnicas de las escuelas, y sobre todo disminución de la desigualdad asociada al tipo de gestión de los establecimientos. Esto implica que el bajo nivel de inclusión académica que muestra Chile (o su alto grado de segregación académica) no se explica por el tipo de gestión de sus establecimientos.

Junto ha ello, hemos apuntado que la segmentación social del sistema educativo chileno es alta en comparación a países miembros de la OCDE, pero similar a la de países de su entorno. Y, a la vez, hemos mostrado que este fenómeno no se explica por la dependencia administrativa de los establecimientos educativos.

En otras palabras, la segregación académica y social que caracteriza al sistema escolar chileno no se explica por el tipo de gestión de las escuelas; lo que las hace distintas no es el binomio público / privado que tanta atención ha recibido en el debate educativo. Probablemente, en la línea del trabajo de Elacqua (2009a), habría que introducir distinciones mucho más finas al examinar las escuelas en función de su dependencia. Pero más aún, tal vez sería necesario prestar atención a temas que hasta ahora han sido escasamente estudiados como la relación entre la segregación residencial y la segregación escolar, o la incidencia que tienen las preferencias familiares sobre esta última (materia que hemos abordado en esta tesis).

Finalmente, en la línea de Elacqua y Beyer hemos refutado la idea de que la composición social de las escuelas esté experimentando un proceso de intensificación de la segmentación *cuando el análisis se realiza en base al tipo de gestión de éstas*. Lo que hemos mostrado es que las escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas prácticamente no han variado su composición social desde mediados de la década de los '90 hasta ahora. Lo que sí ha cambiado es el “destino educativo” de los estudiantes: tanto los más “pobres” pero especialmente los más “ricos” asisten hoy en mayor proporción a escuelas privadas subvencionadas.

Nuestras conclusiones contradicen sobretudo las previsiones de los críticos del sistema de vouchers. Por una parte, la desigualdad de rendimiento no se ha incrementado en el curso de los últimos años, aún cuando el sistema haya visto crecer su tasa de escolarización a los 15 años, sino que por el contrario habría disminuido. Por otra, la segmentación social entre escuelas de distinto tipo de gestión tampoco se ha intensificado ya que la composición social de

éstas tiende a ser bastante estable en el tiempo. Junto a ello el “destino educativo” de los estudiantes se ha modificado de manera que las escuelas privadas subvencionadas reciben a una mayor proporción de estudiantes de sectores desfavorecidos y acomodados. Las escuelas chilenas efectivamente tienden a caracterizarse por una segregación social y académica más alta que los países miembros de la OCDE, aunque similar a la de sus vecinos, pero dicha segregación no se explica por el carácter público o privado de su gestión.

5 Conclusiones

El modelo de subvención por estudiante aplicado en Chile desde inicios de los '80, presentado en detalle en la primera parte de nuestro trabajo, fue implementado en función una serie de ventajas teóricas que suponen que padres, profesores y escuelas se comportarán de determinada manera. Nuestro trabajo se ha centrado en estudiar en qué medida dichos supuestos se materializan.

En primer lugar, la propuesta neoliberal asume que la escuela tiene una influencia notable sobre los resultados educativos ya que la mejora de su servicio se reflejará en un incremento del nivel de aprendizaje que adquieran sus estudiantes. Asimismo, supone que los profesores se responsabilizan de los resultados educativos de sus alumnos, es decir, que otorgan a su labor un rol importante frente a éstos. Y, finalmente, supone que las escuelas compiten entre sí mejorando su calidad y no seleccionando a sus alumnos.

La segunda parte de nuestro trabajo se orientó a examinar cada uno de estos aspectos. Para ello en primer término, repasamos la literatura que aborda la influencia de la escuela y de la familia sobre el rendimiento. Por una parte, la sociología de la educación, desde el Informe Coleman, ha demostrado que el aprendizaje de los estudiantes se encuentra fuertemente determinado por su origen socioeconómico y cultural. Este desalentador panorama ha sido matizado por otro programa de investigación – el de las escuelas efectivas – que en síntesis plantea que éstas sí pueden hacer una diferencia, de manera que existe un margen de acción viable para la política educativa. Con todo, la estimación de la influencia de ambos factores concede a la escuela un lugar secundario en comparación con las características del entorno socioeconómico y cultural de origen de los estudiantes. Este hecho ha sido sólidamente establecido a nivel internacional, incluyendo el caso de Chile.

Si bien la asociación entre estatus socioeconómico y rendimiento escolar se encuentra claramente probada, el Programa PISA constituye una oportunidad inmejorable para establecer comparaciones entre países. Éste ha permitido constatar, por ejemplo, que dicha asociación alcanza una intensidad diferente en diversos países. De acuerdo a los análisis elaborados por el Programa PISA, Chile se caracterizaría por ser un país en que una proporción importante del rendimiento de los estudiantes se explica por las características del entorno socioeconómico y cultural de éstos y en el que existen mayores desigualdades en cuanto a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Por otra parte, el impacto del estatus socioeconómico sobre los resultados sería menor que el observado en otros países, es decir, los alumnos chilenos “ganan” poco por cada incremento que se da en su estatus socioeconómico de origen, aunque dicha

ganancia parece ser más importante a medida que se incrementa su nivel socioeconómico. Junto a ello, los análisis del programa PISA muestran que una parte importante de la varianza en el rendimiento de los estudiantes chilenos se da entre escuelas y que las diferencias entre éstas se asocian principalmente a las características socioeconómicas de los estudiantes que a ellas asisten. Pero también otras características de las escuelas podrían marcar diferencias entre ellas. Según PISA en Chile, el ambiente de aprendizaje, las características del gobierno de las escuelas, las actividades extracurriculares, los recursos con los que cuenta la escuela o las prácticas de selección y agrupamiento de los estudiantes podrían constituirse como elementos clave en las diferencias observadas entre escuelas.

Para estudiar en detalle la influencia que en el caso chileno adquiere el origen de los estudiantes, así como las características de las escuelas sobre los resultados educativos, analizamos los datos proporcionados por el Programa PISA, estimando nuestras propias regresiones múltiples, así como un modelo multinivel. Nuestros resultados apuntan a que el entorno socioeconómico y cultural de los estudiantes – tal como viene siendo probado desde hace décadas – tiene un fuerte impacto sobre el rendimiento que éstos alcanzan. Otras variables, de nivel individual, como el nivel que se cursa, las estrategias utilizadas para estudiar o el interés por la lectura, muy probablemente asociadas a las habilidades o inteligencia de los estudiantes, también exhiben una gran relevancia (incluso superior al origen socioeconómico y cultural) en la explicación de los resultados que se alcanza en la prueba de Lectura PISA.

Las variables asociadas a las características de las escuelas tienen una influencia bastante más modesta sobre el rendimiento de los estudiantes, apareciendo en Chile el índice de actividades extraprogramáticas y la media del establecimiento en el índice EESC como las variables que logran un mayor impacto. Otros aspectos, destacados por la literatura de las escuelas efectivas, como el clima, el liderazgo del director o las relaciones entre profesores y estudiantes, no parecen tener influencia sobre los resultados en este caso. También incluimos en nuestros análisis variables que informan sobre la aplicación de determinadas políticas educativas alentadas desde la propuesta neoliberal (aunque no sólo por ésta). La autonomía de las escuelas es relevante sólo en el plano de uso de recursos y no en el curricular (donde incluso tendría un efecto negativo), la competencia entre establecimientos, una de las bases del sistema de subvención por estudiante de Chile, no incide sobre el rendimiento que alcanzan los alumnos; la provisión del servicio educativo por parte de privados – alentada enérgicamente por el sistema de financiamiento vigente – tampoco parece tener un efecto positivo sobre éstos. La única política que sí parece hacer una diferencia entre escuelas es la selección de estudiantes de acuerdo a su expediente académico, hallazgo que contradice uno de los supuestos del programa

neoliberal, porque éste supone que las escuelas influyen positivamente sobre el rendimiento de los alumnos a través de entregar un mejor servicio y no de seleccionar a los más hábiles.

En la segunda parte de nuestro trabajo también hemos mostrado que el estrecho margen de acción que la escuela puede tener sobre los resultados de sus estudiantes no es reconocido por los profesores que, especialmente en sectores pobres, se desentienden de éstos explicando el fracaso escolar en función de las características de los estudiantes y de sus familias. En efecto, diversas encuestas de opinión y estudios cualitativos – entre ellos una serie de entrevistas desarrolladas por nosotros en el año 2003 – muestran que los profesores establecen una gran distancia entre su quehacer profesional y el rendimiento de sus estudiantes, no se ven a sí mismos como sujetos que potencialmente pueden hacer una diferencia. Es como si los profesores estuviesen muy enterados de los hallazgos de la sociología de la educación desde el Informe Coleman en adelante y actuaran en concordancia con ellos, asumiendo que nada o muy poco pueden hacer por incrementar los resultados de sus alumnos.

Las escuelas, en cambio, parecen estar muy al tanto de la relación existente entre resultados educativos e inteligencia y actuar en consecuencia, seleccionando (siempre que les sea posible) a sus estudiantes en función de su rendimiento escolar real o potencial. Lejos de competir mejorando su servicio, como preveía la propuesta neoliberal, las escuelas – que se lo pueden permitir – compiten seleccionando a los estudiantes más capaces. En efecto, las escuelas seleccionan por expediente académico o habilidades escolares - no por estatus socioeconómico - y diversos estudios muestran que se trata de una práctica bastante extendida especialmente en escuelas privadas (sobre todo aquellas que no reciben financiamiento público). A través de nuestro trabajo de campo en la Comuna de El Bosque pudimos constatar que prácticamente todas las escuelas privadas subvencionadas aplicaban procesos de selección de estudiantes, no obstante la rigurosidad de éstos y, en concreto, el peso que tenían en la admisión efectiva de los alumnos difería en unos casos y otros. La selección inflexible de estudiantes en función de su expediente académico o habilidades sólo se la pueden permitir las escuelas que se encuentran sobre demandadas por la población, mientras las demás se ven obligadas a equilibrar la selección con la subvención (no pueden “darse el lujo” de rechazar estudiantes si necesitan allegar matrícula para funcionar).

En síntesis, en la segunda parte de nuestro trabajo mostramos que la escuela tiene un margen estrecho de acción para incidir sobre los resultados de sus estudiantes y que éste no es explotado porque, por una parte, los profesores descargan la responsabilidad del rendimiento de sus alumnos en ellos mismos o sus familias, mientras las escuelas - por otra - compiten (si

pueden) seleccionando a su alumnado, pero no mejorando su servicio. Ni los profesores, ni las escuelas se comportan como la propuesta neoliberal supone.

La tercera parte de nuestro trabajo se centró en poner a prueba un segundo supuesto sobre el que se basa el sistema de subvención por estudiante, a saber, que las familias escogen una escuela en base a la calidad de éstas.

En un primer apartado revisamos la literatura chilena sobre el tema. Los resultados de las encuestas de opinión difieren en cuanto al peso que los padres parecen asignarle a distintos criterios de elección. Por ejemplo, mientras algunas muestran que los resultados del SIMCE no se constituyen como un criterio frecuentemente tomado en consideración, otras señalan que sí lo es y que – aún más – con el paso del tiempo se incrementa la proporción de padres que dicen utilizarlo para escoger escuela. Lo mismo ocurre con la cercanía, mientras algunos instrumentos plantean que éste es un criterio prioritario para las familias, otros no le conceden tal relevancia. Los estudios econométricos sobre el tema de la elección de escuela tampoco llegan a un acuerdo respecto de la importancia que los padres asignan a determinados criterios de elección, como los resultados SIMCE y la cercanía. No obstante, varios de éstos señalan que la composición social de las escuelas se constituye como un elemento que, aún cuando no sea reconocido por los padres como clave, define la elección de escuela que realizan. Asimismo, diversas investigaciones documentan una asociación entre los criterios de elección utilizados por los padres y sus características socioeconómicas y culturales. Los estudios socio – antropológicos comentados permiten hacerse una idea de la complejidad del proceso de elección de escuela ya que en esta decisión parecen coexistir diversas lógicas y criterios. Junto a ello aparece evidente desde sus hallazgos que la calidad de la escuela – entendida como los resultados que obtiene en el SIMCE – no es el elemento que guía las decisiones de las familias: éstas no parecen actuar con la lógica que preveía la propuesta neoliberal.

Nuestro trabajo de campo nos permitió conocer con cierta profundidad cómo se toma la decisión de a qué escuela enviar a los hijos en sectores de nivel socioeconómico medio bajo y bajo, y nuestros hallazgos también muestran que los padres se comportan de una forma no prevista por la teoría neoliberal, pero a la vez ponen en evidencia que tampoco el panorama pronosticado por los detractores de las políticas de libres elección se concreta de la forma esperada.

Las familias escogen una escuela limitadas por sus posibilidades económicas: si tienen recursos suficientes pueden escoger enviar a sus hijos a una escuela municipal o una privada subvencionada, si no es así el rango de opciones se circunscribe al primer grupo. Junto a ello, las madres (independientemente de la dependencia administrativa de la escuela de sus hijos) privilegian dos criterios: cercanía y calidad. La calidad se asocia a una buena enseñanza, un

buen nivel de disciplina y una actitud de apertura y acogida hacia la familia por parte de la escuela. El SIMCE es el gran ausente en el proceso de elección; las madres efectivamente escogen por calidad de la escuela, pero ni lo que entienden por calidad, ni las fuentes que utilizan para informarse de ésta son las previstas por la propuesta neoliberal. Calidad, para nuestras entrevistadas, no es sinónimo de buen resultado en el SIMCE y este instrumento no es considerado (salvo excepciones) para hacerse una idea sobre este aspecto de las escuelas. Para ello las madres recurren fundamentalmente a su propia experiencia, su red de familiares, vecinos o amigos y las observaciones cotidianas de los establecimientos del barrio. Asimismo, hemos constatado que el tipo de estudiante que asiste a un establecimiento se constituye como un elemento clave en la elección de escuela: la cercanía es una ventaja a la que se renuncia en función de ello, la mala calidad de un establecimiento se vincula directamente al tipo de alumno, la fuente de insatisfacción más importante con las escuelas es que éstas reciban o no pongan límites a los “malos elementos” o “manzanas podridas” y la búsqueda de un “mejor ambiente” es una de las razones más frecuentes por las que se decide un cambio de escuela.

Por medio de nuestras entrevistas pudimos notar que el cambio de escuela sucedía con cierta frecuencia. A través de los datos del Registro de Estudiantes de Chile para nuestros establecimientos pudimos analizar con detención este fenómeno para el periodo 2002 – 2007, constatando que – efectivamente – los estudiantes habitualmente se trasladan de establecimiento. De acuerdo a nuestra estimación, al menos, la mitad de los estudiantes que iniciaron 1º básico en alguno de nuestros establecimientos, se cambió en el curso de los cinco años siguientes. Asimismo, constatamos que no existe una relación entre la tasa de retención de las escuelas y el rendimiento que alcanzan en la prueba SIMCE, mostrando – también a través de este análisis – que los resultados del SIMCE no parecen orientar la decisión de qué escuela escoger. Junto a ello, comprobamos que los cambios de escuela se efectúan preferentemente en los dos primeros años de escolarización (especialmente tras finalizar 1º), lo que resulta coherente con la información recabada en nuestras entrevistas respecto a la atención que ponen las madres en el proceso educativo de sus hijos principalmente al inicio de su escolarización.

Este hallazgo resulta muy relevante porque indica que las familias de estos sectores – de nivel socioeconómico medio bajo y bajo – asumen una actitud activa frente a la elección de escuela, de manera que si no están conformes con algún aspecto de ésta, cambian a sus hijos. Una de las críticas más importantes a las políticas de libre elección apunta, justamente, a que las familias pobres no contarían con las herramientas ni las actitudes necesarias para comportarse activamente frente al “mercado educativo”. Nosotros, por el contrario, constatamos que con sus

criterios y sus prioridades (que no son las previstas por la teoría neoliberal) estas familias se movilizan por asegurar a sus hijos la mejor escuela que se encuentre a su alcance.

En el último apartado de esta tercera parte estudiamos la relación que podría existir entre los criterios de elección utilizados por los padres y los resultados de los estudiantes. Este interés surge porque tanto defensores como detractores de las políticas de libre elección establecen una asociación entre estos elementos. Desde ambas perspectivas se plantea que la elección por calidad puede generar beneficios en términos del rendimiento que alcanzan los estudiantes, la diferencia está en que mientras los primeros plantean que esta ventaja está al alcance de todas las familias, los segundos creen que puede ser un beneficio que se limite sólo a aquellas mejor posicionadas en términos socioeconómicos y culturales. Nuestro análisis, efectuado con datos del SIMCE 2006, nos permitió, tras diversos pasos, observar que los estudiantes cuyos padres eligen por prestigio obtienen algunos puntos más (3 o 5) que los hijos de padres que sólo tuvieron en cuenta la cercanía y que esta pequeña ventaja no se asocia al origen socioeconómico de los alumnos. No obstante, dado que no en todas las escuelas los estudiantes del primer grupo rinden mejor que los del segundo, sino que ésta es sólo la tendencia mayoritaria, nos inclinamos por pensar que se trata sólo de un efecto espurio y que – a final de cuentas – los criterios que los padres usan para escoger escuela no tienen efecto sobre los resultados de los estudiantes. Nuestra conclusión, por tanto, no respalda la asociación positiva entre criterios de elección y resultados que hacen los defensores del sistema de libre elección, ni tampoco los temores de los detractores de ésta en cuanto a la desigualdad de resultados que distintos criterios de elección podrían fomentar.

En la cuarta y última parte de nuestro trabajo nos centramos en analizar la evolución de los resultados educativos y la segmentación social por ser éstos los dos grandes temas alrededor de los cuales se desarrolla el debate sobre elección de escuela. Nuestro examen se circunscribió al periodo 2000 – 2009, utilizando para éste los datos provenientes del Programa PISA, la Encuesta CASEN y el Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE.

Nuestros resultados apuntan a que el sistema educativo chileno se encamina de forma lenta y a pasos pequeños hacia mejores resultados educativos. Esa es la tendencia que muestran los datos del SIMCE, mientras la medición PISA indica que Chile habría incrementado de forma notable su rendimiento en lectura durante el periodo; nosotros hemos puesto en cuestión un crecimiento de tal magnitud, pero no su dirección.

Resulta muy difícil adjudicar a alguna política educativa específica dicho avance porque en el país se han aplicado medidas de compensación y focalización en un contexto que alienta fuertemente la competencia.

En el plano de la desigualdad hemos constatado que ésta ha disminuido durante el periodo en estudio: la tasa de alumnos escolarizados a los quince años se ha incrementado, la desigualdad de resultados interna ha descendido y lo mismo ha ocurrido con la influencia del entorno socioeconómico sobre los resultados de los estudiantes. Junto a ello, hemos corroborado lo que PISA advertía en cuanto a que las escuelas chilenas difieren bastante en su grado de inclusión académica, de manera que tienden a agrupar estudiantes que alcanzan resultados educativos similares. A la vez hemos mostrado que estas diferencias no se explican por el tipo de gestión de las escuelas.

Algo similar ocurre en el plano de la segregación social. Las escuelas chilenas tienden a agrupar estudiantes de un nivel socioeconómico parecido, es decir, tienen un bajo grado de inclusión social. Y esta disparidad tampoco se explica por el tipo de gestión de las escuelas.

Por otra parte, nuestros análisis nos llevan a concluir que cuando se analiza la segmentación social del sistema en función de la dependencia administrativas de las escuelas no se observa una intensificación de este fenómeno en el curso de la década, ya que la composición social de las escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas se mantiene estable. Donde si se constata un cambio es en el destino educativo de los estudiantes de distinto nivel económico, ya que tanto estudiantes de los sectores más pobres como de aquellos más privilegiados asisten en mayor medida a escuelas privadas subvencionadas.

En síntesis, a través de nuestro trabajo hemos mostrado que los supuestos clave sobre los cuales se basa el sistema de subvención por estudiante no funcionan de la forma prevista por la propuesta neoliberal, pero tampoco se concretan las consecuencias que los detractores de esta política le asociaban. La propuesta neoliberal se basa en dos supuestos: la escuela es responsable de los resultados educativos de sus estudiantes y las familias escogen escuela por calidad académica. Pues bien, ninguno de los dos se da de la forma esperada. En efecto, las escuelas no son responsables (ni se hacen responsables) del rendimiento de sus estudiantes por varias razones. Primero, la escuela incide sobre el aprendizaje, pero su influjo es mucho más modesto que el del entorno socioeconómico y cultural de origen de los estudiantes o (más aún) de sus aptitudes escolares. Segundo, los profesores y especialmente quienes trabajan con sectores pobres, tienden a no hacerse responsables de los resultados educativos de sus estudiantes explicando el fracaso escolar en función de las características de los propios alumnos y sus familias. Tercero, las escuelas chilenas – efectivamente - compiten entre sí, pero no mejorando su servicio, sino seleccionando a sus estudiantes en función de sus rendimiento escolar real o potencial (cuando pueden hacerlo).

Las familias tampoco actúan de la forma prevista. Éstas – claramente – buscan una buena escuela para sus hijos, pero los indicadores que utilizan para ello son diferentes a los que suponía la propuesta neoliberal. La elección no se produce en función de los resultados SIMCE, sino de criterios y fuentes mucho más subjetivos.

Junto a ello, hemos mostrado que las críticas formuladas por los detractores de la elección de escuela tampoco se concretan: las familias de sectores pobres asumen una actitud activa frente a la elección de escuela, se informan, observan y eligen, cambiando a sus hijos de establecimiento cuando se sienten insatisfechas. Asimismo, hemos comprobado que los criterios que usan las familias en la elección de escuela no guardan relación con los resultados que alcanzan los alumnos: el hecho de que los padres escojan por cercanía, resultados SIMCE o prestigio no hace una diferencia en el rendimiento que alcanzan los hijos.

Finalmente los resultados educativos del país tienden a mejorar en un contexto de mayor igualdad de rendimiento, mientras a la vez las escuelas difieren bastante entre sí en cuanto a su rendimiento y composición social. En ese sentido, el hallazgo más importante de nuestros análisis es que la segregación social y académica que se pueda observar en Chile (similar a la de otros países de la región) no se explica por el tipo de gestión de las escuelas; las mayores variaciones se constatarían al interior de los distintos tipos de escuela.

En términos de política educativa, todo indica que la estructura de financiamiento de subvención por estudiante con que funciona el sistema chileno en enseñanza básica y media, no va a sufrir modificaciones. Lo anterior responde a razones políticas, técnicas y prácticas. Las razones políticas apuntan a que el sistema ha sido defendido por la derecha y la “izquierda”, aún cuando haya sido y sea objeto de crítica por parte de los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011. Las razones técnicas se relacionan con que no hay acuerdo sobre los resultados que ha traído para el sistema la subvención por estudiante, mientras las razones prácticas aluden a las dificultades reales que conllevaría un cambio en la forma de financiamiento.

Si ese es el contexto, a nuestro juicio, es necesario ser coherentes con el modelo teórico y avanzar en el establecimiento de condiciones de funcionamiento iguales para escuelas privadas y municipales; esto implicaría vetar el financiamiento compartido y prohibir la selección de estudiantes en ambos tipos de establecimiento.

Anexos

Anexos Primera Parte

Tabla Anexo 1.1. Ordenación de la enseñanza en los sistemas educativos chileno y español

Edad	Etapas del sistema español	Edad	Etapas del sistema chileno (2)
Más de 18	Ingreso a Educación Universitaria o a Ciclos formativos de Grado Superior de Formación Profesional Específica	Más de 18	Ingreso a Educación Superior
Obtención del Título de Bachiller o de Técnico (1)			
17	Bachillerato 2º o Ciclo Formativo de Grado Medio en Formación Profesional Específica	17	Educación Media
16	Bachillerato 1º o Ciclo Formativo de Grado Medio en Formación Profesional Específica	16	Educación Media
Obtención de Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o Certificación en Programa de Garantía Social			
15	Educación Secundaria Obligatoria. Segundo ciclo 2º. Elección de materias optativas.	15	Educación Media
14	Educación Secundaria Obligatoria. Segundo ciclo 1º. Elección de materias optativas.	14	Educación Media
13	Educación Secundaria Obligatoria. Primer ciclo. 2º	13	Educación General Básica. Segundo ciclo básico
12	Educación Secundaria Obligatoria. Primer ciclo. 1º	12	Educación General Básica. Segundo ciclo básico
11	Educación Primaria: Tercer Ciclo. 2º	11	Educación General Básica. Segundo ciclo básico
10	Educación Primaria: Tercer ciclo. 1º	10	Educación General Básica. Segundo ciclo básico
9	Educación Primaria: Segundo Ciclo. 2º	9	Educación General Básica. Primer ciclo básico.
8	Educación Primaria: Segundo Ciclo. 1º	8	Educación General Básica. Primer ciclo básico.
7	Educación Primaria: Primer Ciclo. 2º	7	Educación General Básica. Primer ciclo básico.
6	Educación Primaria: Primer Ciclo. 1º	6	Educación General Básica. Primer ciclo básico.
5	Educación Infantil: Segundo ciclo 6º	5	Educación Parvularia. Nivel transición.
4	Educación Infantil: Segundo ciclo 5º	4	Educación Parvularia. Nivel medio mayor.
3	Educación Infantil: Segundo ciclo 4º	3	Educación Parvularia. Nivel medio menor.
2	Educación Infantil: Primer ciclo. 3º	2	Educación Parvularia. Nivel sala cuna mayor.
1	Educación Infantil: Primer ciclo. 2º	1	Educación Parvularia. Nivel sala cuna menor.
0	Educación Infantil: Primer ciclo. 1º	0	Educación Parvularia. Nivel sala cuna menor.

Notas

- (1) Sólo el Título de Bachiller permite el acceso directo a estudios universitarios. Para acceder a éstos desde la titulación de Técnico, es requisito cursar primero ciclos formativos de Grado Superior de Formación Profesional Específica, a través de los cuales se obtiene la Titulación de Técnico Superior.
- (2) La ordenación del sistema educativo chileno sufrió una modificación a partir de la Ley General de Educación (2009) estableciendo que la duración de la enseñanza básica y media será de seis años respectivamente.

Tabla Anexo 1.2. Asistencia a establecimiento educacional por Quintil de Ingreso Autónomo
Quintil I Enseñanzas Básica y Media (1990-2006)

Enseñanza Básica									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	501664	72,3	167187	24,1	5473	0,8	19381	2,79	693705
1996	540994	75,2	173661	24,1	5157	0,7	0	0	719812
1998	585396	74,9	191639	24,5	3545	0,5	1012	0,13	781592
2000	603848	72,6	219968	26,5	6439	0,8	979	0,12	831234
2003	544614	70,5	220913	28,6	6108	0,8	498	0,06	772133
2006	477784	67,3	228565	32,2	3571	0,5	0	0	709920
2009	364972	60,5	233361	38,7	2515	0,4	2265	0,4	603113
Enseñanza Media									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	104518	62,7	52945	31,8	2143	1,3	7058	4,2	166664
1996	123805	67,2	59247	32,2	1167	0,6	-	-	184219
1998	139406	65,7	68145	32,1	3469	1,6	1010	0,5	212030
2000	154516	65,5	77798	33,0	3169	1,3	369	0,2	235852
2003	186623	64,9	98810	34,4	1907	0,7	128	0,0	287468
2006	174408	59,8	114789	39,3	2544	0,9	-	-	291741
2009	146.865	54,7	117.912	43,9	2683	1,0	1.095	0,4	268.555

Elaboración propia. Fuente: Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Tabla Anexo 1.3. Asistencia a establecimiento educacional por Quintil de Ingreso Autónomo
Quintil II Enseñanzas Básica y Media (1990-2006)

Enseñanza Básica									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1990	317708	67,8	136753	29,2	4663	1,0	9547	2,0	468671
1992	325032	66,8	147321	30,3	5431	1,1	8572	1,8	486356
1994	329441	67,0	143860	29,2	7092	1,4	11455	2,3	491848
1996	363695	65,2	183437	32,9	10849	1,9	-	0,0	557808
1998	371949	63,5	206665	35,3	5914	1,0	805	0,1	585333
2000	374405	62,4	218335	36,4	7419	1,2	215	0,0	600374
2003	361043	58,3	252733	40,8	5943	1,0	52	0,0	619771
2006	330605	60,4	211714	38,7	5207	1,0	-	0,0	547244
2009	287730	53,7	244039	45,5	2508	0,5	1506	0,3	535783
Enseñanza Media									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1990	109303	59,7	63306	34,6	3523	1,9	7026	3,8	183158
1992	99247	53,9	59477	32,3	16406	8,9	9124	5,0	184254
1994	97242	56,8	66678	38,9	3819	2,2	3543	2,1	171282
1996	119010	60,9	70246	36,0	6109	3,1	-	0	195365
1998	122760	58,1	82390	39,0	5306	2,5	871	0,4	211327
2000	138347	58,9	93073	39,7	2960	1,3	342	0,1	234722
2003	140195	55,2	112510	44,3	1139	0,4	217	0,1	254061
2006	157935	53,3	135622	45,8	2819	1,0	-	0	296376
2009	141874	51,6	130033	47,2	1725	0,6	1576	0,6	275208

Elaboración propia. Fuente: Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

**Tabla Anexo 1.4. Asistencia a establecimiento educacional por Quintil de Ingreso Autónomo
Quintil III Enseñanzas Básica y Media (1990-2006)**

Enseñanza Básica									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	204258	55,7	141913	38,7	10875	3	9582	2,6	366628
1996	222822	56,4	158526	40,1	13759	3,5	-	0	395107
1998	225930	54,1	178792	42,8	12681	3	506	0,1	417909
2000	212048	47,2	223518	49,8	13221	2,9	-	0	448787
2003	203955	47,8	213843	50,1	8610	2	262	0,1	426670
2006	190892	47,4	207890	51,7	3644	0,9	-	0	402426
2009	201666	46,6	224779	51,9	5675	1,3	801	0,2	432921
Enseñanza Media									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	76049	49,0	67839	43,7	6509	4,2	4949	3,2	155346
1996	97207	54,3	73664	41,1	8261	4,6	-	0	179132
1998	99869	54,1	76631	41,5	7930	4,3	278	0,2	184708
2000	102731	49,1	97468	46,6	8571	4,1	446	0,2	209216
2003	103693	48,5	102917	48,1	7162	3,3	128	0,1	213900
2006	105551	46,8	116082	51,5	3812	1,7	-	0	225445
2009	105400	46,7	115544	51,1	4185	1,9	828	0,4	225957

Elaboración propia. Fuente: Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Tabla Anexo 1.5. Asistencia a establecimiento educacional por Quintil de Ingreso Autónomo
Quintil IV Enseñanzas Básica y Media (1990-2006)

Enseñanza Básica									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	123041	42,44	132951	45,9	27891	9,6	6028	2,1	289911
1996	128722	39,14	165536	50,3	34666	10,5	-	0,0	328859
1998	133277	39,73	163800	48,8	37544	11,2	807	0,2	335428
2000	118063	35,69	174196	52,7	38242	11,6	280	0,1	330781
2003	117450	34,26	195482	57,0	30023	8,8	-	0,0	342817
2006	123310	36,79	199331	59,5	12963	3,9	-	0,0	335210
2009	110704	33,2	201584	60,5	20491	6,2	229	0,1	333008
Enseñanza Media									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	56653	43,2	59474	45,4	11603	8,9	3320	2,5	131050
1996	77242	46,0	70693	42,1	19801	11,8	-	0	167736
1998	77568	43,4	80083	44,8	19934	11,1	1241	0,7	178826
2000	60695	40,7	71522	48,0	16209	10,9	534	0,4	148960
2003	64902	36,9	98504	56,0	12082	6,9	548	0,3	176036
2006	70376	37,5	108422	57,8	8642	4,6	-	0	187440
2009	61116	34,4	106008	59,7	10248	5,8	323	0,2	177695

Elaboración propia. Fuente: Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Tabla Anexo 1.6. Asistencia a establecimiento educacional por Quintil de Ingreso Autónomo
Quintil V Enseñanzas Básica y Media (1990-2006)

Enseñanza Básica									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	45664	18,4	80384	32,3	113517	45,6	9227	3,7	248792
1996	47632	19,4	74629	30,4	123231	50,2		0,0	245492
1998	49798	19,1	72110	27,7	137954	52,9	897	0,3	260759
2000	43162	16,3	81413	30,7	140826	53,1	30	0,0	265431
2003	35337	14,2	110079	44,3	103343	41,5		0,0	248759
2006	43856	17,2	131529	51,7	79313	31,2		0,0	254552
2009	46553	20,0	110323	47,3	76277	32,7	134	0,1	233287
Enseñanza Media									
Años	Municipal		Particular Subvencionado		Particular no subvencionado		Sin información		Total
1994	30622	21,8	43593	31,0	61421	43,7	4911	3,5	140547
1996	26550	21,1	49541	39,4	49787	39,6			125878
1998	32026	22,6	42267	29,8	67247	47,4	198	0,1	141738
2000	22451	17,8	33349	26,5	70124	55,7		0,0	125924
2003	28415	19,4	57281	39,2	59997	41,0	548	0,4	146241
2006	34311	22,4	66929	43,7	52086	34,0			153326
2009	27599	23,6	58167	49,7	30876	26,4	319	0,3	116961

Elaboración propia. Fuente: Encuesta CASEN. Distribución de la población de 24 años y menos que asiste por quintil de ingreso autónomo nacional según dependencia (1994 – 2009).

Cuadro Anexo 1.7. La Ley de Subvención Escolar Preferencia (2008)

Los establecimientos que se adscriban al sistema de SEP deberán ser clasificados en alguna de las tres categorías siguientes (establecidas en función de los resultados educativos de sus estudiantes y de otros indicadores): autónoma, emergente o en recuperación.

Las escuelas Autónomas son aquellas que muestran sostenidamente buenos resultados y condiciones de aprendizaje para sus alumnos; asimismo, presentan menores necesidades educativas y mejores índices de calidad. Las escuelas Emergentes son establecimientos que a pesar de no mostrar de forma sistemática buenos resultados educativos, tienen potencial para lograr mejores niveles y condiciones de aprendizaje; sus necesidades educativas se encuentran en un nivel intermedio. Las escuelas en Recuperación, por su parte, presentan un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales que hace necesario realizar transformaciones más profundas; se caracterizan por tener mayores necesidades educativas. La clasificación de una escuela es calculada en un 70% en base a los resultados SIMCE y un 30% en base a criterios complementarios (tasa de retención y aprobación de alumnos, integración de padres, profesores y apoderados en el proyecto educativo del establecimiento, capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos a la escuela, mejora de las condiciones de trabajo y buen funcionamiento del establecimiento y resultados de la evaluación docente).

La clasificación se establece comparando los resultados de un establecimiento con los alcanzados por de otros de su mismo nivel socioeconómico.

Las escuelas están obligadas a destinar los aportes que se otorgan a través de esta ley a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que debe poner énfasis en los alumnos prioritarios y de bajo rendimiento escolar. Para ello, las escuelas deben suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (con duración mínima de cuatro años, renovable por periodos iguales), a través del cual se obligan al cumplimiento de una serie de compromisos

Las escuelas deben: retener a los estudiantes prioritarios, especialmente a quienes presentan dificultades escolares; presentar al Ministerio de Educación y a la comunidad educativa un informe sobre el uso de los recursos y aportes asignados por concepto de subvención escolar preferencial; acreditar el funcionamiento del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, el Centro General de Padres; certificar la existencia de horas docentes destinadas a funciones técnico – pedagógicas en el establecimiento y asegurar el cumplimiento de las horas curriculares no lectivas; presentar e implementar un Plan de Mejoramiento que desarrolle acciones desde el primer nivel de transición a octavo básico en diversas áreas (gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela); informar a los padres sobre la existencia de este convenio, en especial, respecto de las metas fijadas en cuanto a rendimiento; asegurar que los profesores de aula entreguen los primeros quince días del año escolar una planificación anual de contenidos curriculares; ofrecer actividades artísticas y/o culturales.

Para determinar si una escuela ha cumplido o no con los compromisos de efectividad de rendimiento académico, se verificará si ha alcanzado los estándares nacionales definidos para la categoría superior a ella. Es decir, en el plazo de 4 años una escuela en recuperación debe alcanzar los estándares definidos para las escuelas emergentes y éstas, a su vez, deben alcanzar los estándares fijados para las escuelas autónomas.

Un elemento que cabe destacar es que el monto que las escuelas perciban por concepto de SEP depende del grupo en que éstas sean clasificadas, recibiendo mayores recursos los establecimientos autónomos, mientras los emergentes obtendrán la mitad de éstos. Asimismo, la categoría en que es catalogada una escuela determina cuánta autonomía tienen en el uso de los nuevos recursos.

La ley crea, además, una subvención por concentración de alumnos prioritarios, que tiene un valor unitario mensual por alumno, de acuerdo a tramos que se fijan en función del porcentaje de alumnos prioritarios de la escuela.

Las escuelas que se acogen a este beneficio están constantemente sujetas a evaluación, de manera que la categoría en que fueron ubicadas originalmente puede cambiar en función de los resultados de ésta. Las escuelas autónomas deben demostrar, cada cuatro años como mínimo, que además de haber cumplido con el logro de ciertos resultados educativos, han retenido a los estudiantes prioritarios con problemas de aprendizaje. Las escuelas emergentes, por su parte, han de ser evaluadas de forma anual y el Ministerio de Educación realizará una supervisión pedagógica mientras éstas estén implementando su plan de mejoramiento. En caso de que tras el primer año de implementación de la SEP estas escuelas no cuenten con un Plan de mejoramiento o no lo hayan aplicado, se les categoriza como escuelas en recuperación. Las escuelas clasificadas como emergentes deben lograr resultados educativos correspondientes a la categoría emergente en un plazo de cuatro años, así como cumplir con el Plan de Mejoramiento acordado por tres instancias: Ministerio de Educación, sostenedor y persona o entidad con capacidad técnica contratada para tal fin. Las escuelas en recuperación contarán con un aporte extraordinario que se utilizará en la re estructuración del equipo de docentes directivos, técnico pedagógico o de aula, en caso de que ésta forme parte de las acciones contenidas en el Plan de Mejoramiento. Las medidas aplicadas pueden incluir: re destinación de tareas o funciones, destinación del docente a otro establecimiento del mismo sostenedor o desarrollo de planes de superación profesional, pudiendo utilizarse para ello la totalidad o parte de la jornada contratada.

En caso de que la escuela pruebe que ha alcanzado determinados estándares podrá pasar a ser catalogada en la categoría de emergente o autónoma según corresponda, renovándose el Convenio por otros cuatro años más; si, por el contrario, no logra los resultados esperados el Ministerio de Educación dará a conocer a toda la comunidad escolar esta situación y se ofrecerá la posibilidad de buscar otro establecimiento; esto se efectuará a través del envío de una carta certificada a todas las familias o apoderados de la escuela. En el peor de los casos, si no se cumple con los acuerdos establecidos, el Ministerio de Educación podrá revocar el reconocimiento oficial para esa escuela lo que redundará en su cierre.

Cuadro Anexo 1.8. Comparación de la LOCE (1990) y LGE (2009)

Tanto la LOCE como la LGE reconocen el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza. Este último es entendido de la misma forma en ambas, es decir, libertad de los padres para elegir la escuela de sus hijos, así como la de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. El rol del Estado como garante del derecho a la educación es concebido de forma diferente por ambas leyes. Mientras a través de la LOCE éste se obliga a financiar un sistema que asegure el ingreso de la población a la enseñanza básica, la LGE concibe al Estado como garante de la gratuidad de la educación parvularia (1º y 2º nivel de transición), así como a la educación básica y media (ambas de carácter obligatorio).

Por otra parte, la LGE establece una serie de requisitos nuevos para la obtención del reconocimiento oficial de los establecimientos educativos. De esta forma, mientras LOCE (1990) solicitaba para ello el cumplimiento de exigencias mínimas, la nueva normativa mantiene algunos de estos requisitos básicos, amplía otros y establece una serie de nuevas exigencias. Una primera diferencia a destacar es que de ahora en adelante los sostenedores han de ser personas jurídicas de derecho público, como municipios y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado *cuyo único objeto social sea la educación*. A través de esta especificación se pretende introducir una regulación al lucro con fondos públicos, no obstante, ésta sirve de poco si dichas personas jurídicas de derecho privado se definen como *con fines de lucro* (lo que es permitido por la legislación). Junto a ello, se establece que tanto el representante legal como el administrador de las entidades sostenedoras deben estar en posesión de un título profesional o licenciatura (de al menos 8 semestres), así como no tener conflictos con la ley. Además, la calidad de sostenedor no podrá transferirse ni transmitirse en ningún caso y bajo ningún título (pero sí los bienes muebles e inmuebles que componen el establecimiento).

Con el objeto de garantizar el funcionamiento normal de los establecimientos durante el año escolar los sostenedores deben acreditar un capital mínimo pagado (en Unidades de Fomento) en proporción a la matrícula proyectada, así como probar que el edificio en que funciona el establecimiento educativo cumple con las normas establecidas. Esta medida se toma porque en diversas ocasiones los sostenedores de establecimientos privados subvencionados han debido cerrar sus escuelas a mitad del año escolar o de forma abrupta de un año a otro.

En caso de que el sostenedor no sea el propietario del edificio debe demostrar que puede hacer uso de éste en, al menos, los próximos cinco años. Para cautelar la "salud financiera" de los establecimientos, los sostenedores deben rendir cuenta pública del uso de los recursos (en caso de recibirlos del Estado) e informar sobre la situación financiera de sus escuelas a la Superintendencia de Educación.

En la perspectiva de promover una mejor calidad educativa, los sostenedores deben comprometerse a cumplir los estándares nacionales de aprendizaje, así como tener y aplicar un reglamento que se ajuste a las normas mínimas nacionales sobre evaluación y promoción de estudiantes.

Los sostenedores deben cumplir con una serie de medidas que cautelan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar. Entre ellas cabe destacar que ningún establecimiento que reciba aportes estatales podrá cancelar la matrícula, suspender o expulsar a sus alumnos por razones de no pago en el curso del año escolar; tampoco se podrá tener en consideración el rendimiento del alumno para la renovación de su matrícula entre el primer nivel de transición de la educación parvularia y hasta el 6º año de educación básica y, asimismo, los estudiantes tendrán derecho a repetir de curso al menos una vez tanto en enseñanza básica como media sin que por ello se les cancele la matrícula.

Finalmente, de acuerdo a la LGE, la tarea de velar por la calidad del sistema educativo es encomendada al Ministerio de Educación, creándose para ello además una nueva instancia: la Agencia de Calidad de la Educación. Ésta evaluará los logros de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de las escuelas, así como de sus sostenedores, en base a estándares indicativos. Los resultados deberán hacerse públicos.

Anexos Segunda Parte

Tabla Anexo 2.1. Población base y muestra seleccionada para Chile, Argentina, Uruguay, España, Estados Unidos y Alemania, PISA 2009.

PISA 2009	Chile	Argentina	Uruguay	España	Estados Unidos	Alemania
Población total de jóvenes de 15 años de edad	290.056	688434	53801	433.224	4.103.738	852044
Población total de estudiantes de 15 años matriculados en séptimo curso o superior	265.542	636.713	43281	425.336	4.210.475	852044
Total nacional de población objetivo deseada	265.463	636.713	43281	425.336	4.210.475	852044
Número de estudiantes participantes	5.669	4.774	5957	25.887	5.233	4979
Número ponderado de estudiantes participantes	247.270	472.106	33971	387.054	3.373.264	766993
Cobertura de la población nacional deseada	98,8%	99,4%	99,7%	96,1%	95%	98,7%
Cobertura de la población nacional matriculada	98,7%	99,4%	99,7%	96,1%	95%	98,7%
Cobertura de la población de 15 años	85,2%	68,6%	63,1%	89,3%	82%	90%

Fuente: OCDE, 2010b: 116.

Cuadro Anexo 2.2. Variables utilizadas para la elaboración de Índices PISA 2009

Índice	Construido en base a...
Metacognición: Síntesis	Las respuestas otorgadas por los estudiantes sobre la utilidad de las siguientes estrategias para elaborar una síntesis de un texto complejo sobre la fluctuación del nivel del agua en un lago de África: escribo un resumen asegurándome que incluye el contenido de todos los párrafos, trato de copiar cuidadosamente el mayor número de frases posible, antes de escribir el resumen leo el texto todas las veces que sea posible, chequeo si las partes más importantes del texto están contenidas en el resumen, leo el texto completo y destaco las ideas más importantes, las que luego escribo en el resumen con mis propias palabras.
Metacognición: Comprensión y memorización	La respuesta otorgada por los alumnos sobre la utilidad de las siguientes estrategias para comprender y memorizar: me concentro en las partes del texto que son más fáciles de entender, leo los textos dos veces, después de leer un texto comento su contenido con otras personas, destaco las partes importantes del texto, resumo el texto en mis propias palabras, leo el texto a otras personas en voz alta.
Disfrute con la lectura	Las respuestas otorgadas por los estudiantes respecto a las siguientes afirmaciones: leo sólo si tengo que hacerlo, leer es uno de mis pasatiempos favoritos, me gusta hablar sobre libros con otras personas, creo que es difícil finalizar un libro, me siento contento si recibo un libro como obsequio, para mí leer es una pérdida de tiempo, disfruto yendo a una librería o biblioteca, leo sólo para obtener información que necesito, no puedo permanecer quieto leyendo por más de unos pocos minutos, me gusta expresar mi opinión sobre libros que he leído, me gusta intercambiar libros con mis amigos.
Uso de Estrategias de control	Las respuestas otorgadas por los estudiantes sobre la frecuencia con la cual realizan las siguientes acciones cuando estudian: comienzo por identificar lo que necesito aprender, verifico si he entendido lo que he leído, intento identificar los conceptos que aun no he comprendido, me aseguro de que he entendido las partes más importantes, si no entiendo algo busco información complementaria para clarificar las cosas.
Actividades de lectura online	Las respuestas otorgadas por los estudiantes en cuanto a la frecuencia con la cual: leen mails, chatean online, leen noticias online, usan una enciclopedia o diccionario online, buscan información online para aprender sobre algún tema en específico, forman parte de un grupo online de discusión y buscan información práctica online.
EESC	Las respuestas otorgadas por los estudiantes en cuanto a la ocupación de sus padres, su nivel educativo y posesiones materiales, culturales y educativas a las que tiene acceso el estudiante en su

	hogar. PISA 2009 crea este índice en base al nivel ocupacional y educativo más alto de los padres (variables HISEI y PARED respectivamente) y del índice de posesiones del hogar (HOMEPOS), la que se deriva a su vez de los índices WEALTH, CULTPOSS Y HEDRES que informan acerca de la riqueza de las familias, los bienes culturales de que disponen y los recursos educativos que proporcionan a sus hijos.
Responsabilidad de la escuela en el uso de los recursos	Las respuestas otorgadas por los directores respecto a si él mismo o los profesores tienen injerencia sobre los siguientes aspectos: seleccionar profesores para su contratación, despedir profesores, establecer el sueldo inicial de los profesores, determinar el aumento de sueldo de los profesores, formular el presupuesto escolar, decidir el uso de los recursos dentro de la escuela.
Responsabilidad de la escuela en materia curricular y de evaluación	Las respuestas otorgadas por los directores en relación a qué entidad (director, profesores, consejo de la escuela, autoridades regionales o locales o autoridades nacionales) es responsable de los siguientes aspectos: establecer la política de evaluación de los estudiantes, escoger qué textos utilizar, determinar el contenido de los cursos, decidir qué cursos se ofrecen
Actividades extracurriculares ofrecidas por la escuela	Las respuestas otorgadas por los directores sobre si ofrecen a sus estudiantes las siguientes actividades: banda, orquesta o coro; juegos o musicales escolares; anuario, revista o periódico; voluntariado o actividades de servicio; club de libros; club de debate o actividades de debate; club o competencia en lengua extranjera, matemáticas o ciencias; club académico; actividades o club artístico; equipo o actividades deportivas; lecturas o seminarios; colaboración con bibliotecas locales; colaboración con periódicos locales. En el caso de Chile se consultó, además, si la escuela ofrecía actividades de tipo religioso.
Calidad de materiales educativos	Las respuestas otorgadas por los directores respecto a en qué medida el aprendizaje de los estudiantes podría verse afectado por: escasez de material de laboratorio de ciencias; escasez de materiales de instrucción; escasez de ordenadores; escasez de conexión a Internet; escasez de software para la instrucción; escasez de material de biblioteca; escasez de recursos audio visuales.
Clima de disciplina	Las respuestas otorgadas por los estudiantes respecto de con qué frecuencia sucedían las siguientes situaciones en sus clases de Lenguaje: los estudiantes no escuchan lo que dice el profesor; hay ruido y desorden; el profesor tiene que esperar mucho tiempo hasta que los estudiantes se calman; los estudiantes no pueden trabajar bien; los estudiantes no comienzan a trabajar sino hasta mucho después que la clase se ha iniciado.
Relación entre profesores y estudiantes	Las respuestas otorgadas por los estudiantes en cuanto a cuán de acuerdo se encontraban respecto de las siguientes afirmaciones: me llevo bien con la mayoría de mis profesores, muchos de mis profesores están interesados en mi bienestar, muchos de mis profesores realmente escuchan lo que digo, si necesito ayuda extraordinaria la recibo de mis profesores, muchos de mis profesores me tratan amablemente.
Liderazgo del director	Las respuestas otorgadas por los directores con respecto a la frecuencia con que el año anterior realizaron las siguientes labores: asegurarse de que las actividades de desarrollo profesional de los docentes concuerdan con los objetivos educacionales de la escuela; asegurarse de que los profesores trabajan de acuerdo a los objetivos educativos de la escuela; observar clases; dar sugerencias a los profesores sobre cómo pueden mejorar sus clases; utilizar las evaluaciones de los estudiantes para definir los objetivos educativos de la escuela; monitorear el trabajo de los estudiantes; tomar la iniciativa para discutir los problemas que los profesores pueden tener con sus clases; informar a los profesores sobre oportunidades para perfeccionar sus conocimientos y habilidades; chequear si las actividades de las clases están en concordancia con los objetivos educativos de la escuela; tener en cuenta los resultados de los exámenes para tomar decisiones sobre desarrollo curricular; asegurarse de que hay claridad en lo que respecta a la responsabilidad para coordinar el currículo; resolver junto a los profesores los problemas que puedan tener en sus clases; poner atención a las conductas disruptivas en la sala de clase; retomar las clases de los profesores que se han ausentado inesperadamente.
Selección académica	Las respuestas otorgadas por los directores respecto de con qué frecuencia se toman en consideración los siguientes aspectos cuando un alumno presenta una solicitud de ingreso a la escuela (nunca, a veces, siempre): rendimiento del estudiante y recomendaciones de la escuela precedente.
Tipo de escuela	Las respuestas otorgadas por los directores respecto de quien tiene en su poder determinadas decisiones y de la proveniencia (y porcentaje) de los fondos con que funciona la escuela.

Fuente: OCDE, 2010c

Tabla Anexo 2.3. Coeficientes de regresión para Chile, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	420,38**		199,30	423,50**		186,65	399,79**		98,50	400,55**		97,78	426,98**		93,09
Alumna	4,57**	0,03	2,58	4,71**	0,03	2,68	3,78**	0,03	2,18	3,78**	0,03	2,19	3,15**	0,02	1,86
Alumnos sin retraso	52,42**	0,30	25,26	49,67**	0,29	23,93	47,19**	0,27	22,93	47,46**	0,27	23,13	46,00**	0,26	22,78
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	14,84**	0,19	14,79	14,35**	0,18	14,45	13,50**	0,17	13,75	13,28**	0,17	13,58	12,55**	0,16	13,03
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	14,86**	0,21	16,07	14,21**	0,20	15,49	13,99**	0,19	15,45	13,86**	0,19	15,36	12,57**	0,17	14,07
Uso de estrategias de control	5,34**	0,07	5,29	5,25**	0,07	5,18	5,12**	0,07	5,11	5,12**	0,06	5,14	4,86**	0,06	4,96
Disfrute de la Lectura	13,64**	0,15	11,96	12,98**	0,14	11,37	13,23**	0,15	11,72	13,00**	0,14	11,55	12,91**	0,14	11,67
Lectura en línea	3,49**	0,05	3,97	3,30**	0,05	3,77	2,89**	0,04	3,36	3,03**	0,05	3,53	2,37**	0,04	2,80
Índice ESCS	15,29**	0,22	16,79	13,63**	0,20	14,80	12,10**	0,17	13,11	11,31**	0,16	12,02	5,67**	0,08	5,47
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	7,05**	0,09	7,57	7,93**	0,11	8,55	8,28**	0,11	8,91	5,57**	0,07	5,92
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	2,99**	0,05	3,85	2,29**	0,04	2,92	2,56**	0,04	3,25	1,22	0,02	1,56
Clima de disciplina	-	-	-	2,07**	0,03	2,16	1,37	0,02	1,44	1,32	0,02	1,40	1,31	0,02	1,41
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	0,57	0,01	0,65	0,58	0,01	0,67	0,52	0,01	0,61	1,28	0,02	1,52
Liderazgo del director	-	-	-	0,09	0,00	0,10	-1,79**	-0,03	-1,99	-1,11	-0,02	-1,20	-1,16	-0,02	-1,28
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	3,25**	0,06	4,00	4,76**	0,08	4,45	5,82**	0,10	5,52
Índice de responsabilidad de la escuela en curriculum y evaluación	-	-	-	-	-	-	-3,54**	-0,05	-3,85	-2,59**	-0,03	-2,78	-3,35**	-0,04	-3,65
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	11,15**	0,11	9,02	10,68**	0,11	8,53	7,39**	0,07	5,86
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	-0,12	0,00	-0,12	0,92	0,01	0,88	-0,91	-0,01	-0,87
Escuela privada subvencionada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-8,62**	-0,06	-2,99	-12,71**	-0,09	-4,45
Escuela privada no subvencionada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15,31**	0,04	2,88	-8,24	-0,02	-1,48
Media escuela índice ESCS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23,45**	0,21	12,03
R ²	0,459			0,472			0,488			0,488			0,509		
N	4113			4113			4113			4113			4113		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.4. Coeficientes de regresión para Argentina, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	393,29**		144,49	404,25**		134,55	360,04**		54,80	332,91**		43,60	385,89**		46,86
Alumna	19,91**	0,10	7,82	18,30**	0,10	7,44	17,06**	0,09	7,06	16,91**	0,09	7,05	15,64**	0,08	6,72
Alumnos sin retraso	57,57**	0,28	21,16	48,99**	0,24	18,21	47,32**	0,23	17,88	45,20**	0,22	17,08	44,27**	0,22	17,24
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	18,32**	0,18	12,85	16,71**	0,17	12,11	15,89**	0,16	11,72	15,68**	0,16	11,64	14,54**	0,15	11,11
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	10,84**	0,11	8,09	9,86**	0,10	7,62	9,49**	0,10	7,47	9,52**	0,10	7,55	8,96**	0,09	7,32
Uso de estrategias de control	5,77**	0,06	4,17	7,73**	0,08	5,69	8,61**	0,08	6,44	8,88**	0,09	6,69	8,99**	0,09	6,98
Disfrute de la Lectura	16,43**	0,13	9,44	18,09**	0,14	10,69	17,00**	0,13	10,19	17,33**	0,14	10,46	16,92**	0,13	10,53
Lectura en línea	8,73**	0,11	7,34	7,36**	0,09	6,36	6,22**	0,08	5,45	5,93**	0,07	5,23	4,16**	0,05	3,76
Índice ESCS	22,49**	0,28	18,99	17,38**	0,22	14,62	13,91**	0,17	11,54	12,17**	0,15	9,94	4,05**	0,05	3,09
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	3,62**	0,04	2,60	1,52	0,01	1,10	1,96	0,02	1,42	-0,98	-0,01	-0,72
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	14,26**	0,19	13,81	11,42**	0,15	10,96	12,01**	0,16	11,56	6,09**	0,08	5,61
Clima de disciplina	-	-	-	2,01	0,02	1,68	1,56	0,02	1,32	1,57	0,02	1,34	2,98**	0,03	2,61
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-6,61**	-0,07	-5,24	-6,05**	-0,06	-4,88	-6,36**	-0,07	-5,17	-4,63**	-0,05	-3,86
Liderazgo del director	-	-	-	4,91**	0,05	3,65	3,67**	0,04	2,75	4,14**	0,04	3,11	3,02**	0,03	2,34
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	11,16**	0,05	3,81	1,74	0,01	0,54	-1,27	-0,01	-0,41
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	-	2,15	0,01	1,11	-1,78	-0,01	-0,88	-0,01	0,00	0,00
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	14,37**	0,12	8,87	12,13**	0,10	7,39	6,45**	0,05	3,93
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	8,44**	0,06	5,00	9,47**	0,07	5,62	5,06**	0,04	3,04
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14,16**	0,11	6,85	1,46	0,01	0,67
Media escuela índice ESCS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38,38**	0,32	14,70
R ²	0,45			0,49			0,51			0,51			0,54		
N	3472			3472			3472			3472			3472		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.5. Coeficientes de regresión para Uruguay, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	405,01**		189,18	404,61**		177,03	399,60**		83,39	375,96**		62,00	412,28**		58,46
Alumna	18,46**	0,10	9,61	18,67**	0,10	9,75	18,70**	0,10	9,84	18,78**	0,10	9,93	18,54**	0,10	9,90
Alumnos sin retraso	63,76**	0,34	29,10	63,29**	0,33	28,52	63,05**	0,33	28,41	62,10**	0,33	28,04	53,44**	0,28	22,60
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	20,05**	0,22	18,75	19,88**	0,22	18,65	19,19**	0,21	18,12	19,07**	0,21	18,08	18,83**	0,21	18,02
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	6,71**	0,07	6,54	6,63**	0,07	6,48	6,68**	0,07	6,59	6,64**	0,07	6,58	6,13**	0,07	6,13
Uso de estrategias de control	3,90**	0,05	4,13	4,59**	0,05	4,80	4,50**	0,05	4,74	4,53**	0,05	4,80	4,42**	0,05	4,72
Disfrute de la Lectura	11,33**	0,11	9,81	12,02**	0,12	10,36	12,45**	0,12	10,82	12,59**	0,12	10,98	12,72**	0,12	11,20
Lectura en línea	2,61**	0,03	2,98	2,65**	0,03	3,03	2,56**	0,03	2,96	2,80**	0,04	3,25	2,72**	0,04	3,19
Índice ESCS	18,58**	0,25	21,14	17,44**	0,24	19,51	14,52**	0,20	15,45	13,12**	0,18	13,65	9,84**	0,13	9,75
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	1,52	0,01	1,28	0,86	0,01	0,71	0,99	0,01	0,82	-0,55	0,00	-0,46
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	4,71**	0,05	5,06	2,62**	0,03	2,75	1,16	0,01	1,18	0,86	0,01	0,89
Clima de disciplina	-	-	-	-1,70	-0,02	-1,83	-1,72	-0,02	-1,85	-1,67	-0,02	-1,80	-1,62	-0,02	-1,77
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-3,15**	-0,03	-3,17	-2,79**	-0,03	-2,82	-2,87**	-0,03	-2,92	-2,48**	-0,03	-2,54
Liderazgo del director	-	-	-	-0,65	-0,01	-0,72	-1,03	-0,01	-1,14	-1,38	-0,02	-1,53	-0,71	-0,01	-0,79
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	8,18**	0,06	4,66	-1,09	-0,01	-0,48	-1,23	-0,01	-0,54
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	-	4,69**	0,02	2,01	0,78	0,00	0,32	-0,68	0,00	-0,29
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	0,41	0,00	0,28	-0,70	-0,01	-0,46	-1,73	-0,01	-1,16
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	5,74**	0,06	5,35	4,27**	0,04	3,90	2,94**	0,03	2,70
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14,48**	0,13	6,32	2,62	0,02	1,02
Media escuela índice ESCS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22,49**	0,20	9,81
R ²	0,51			0,52			0,53			0,53			0,54		
N	4725			4725			4725			4725			4725		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.6. Coeficientes de regresión para España, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	445,24**		546,11	445,59**		545,32	435,33**		227,70	427,35**		182,54	443,00**		180,33
Alumna	2,15**	0,01	2,61	2,24**	0,01	2,73	2,39**	0,01	2,93	2,41**	0,01	2,96	2,38**	0,01	2,94
Alumnos sin retraso	62,60**	0,37	69,63	62,38**	0,37	69,54	61,36**	0,36	68,43	61,07**	0,36	68,05	61,01**	0,36	68,59
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	19,31**	0,21	38,42	18,99**	0,21	37,90	18,86**	0,20	37,80	18,77**	0,20	37,66	18,49**	0,20	37,39
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	6,51**	0,07	13,93	6,48**	0,07	13,93	6,57**	0,08	14,18	6,59**	0,08	14,25	6,54**	0,08	14,25
Uso de estrategias de control	4,52**	0,06	10,75	4,98**	0,06	11,66	5,28**	0,07	12,41	5,35**	0,07	12,58	5,23**	0,07	12,40
Disfrute de la Lectura	19,91**	0,23	43,04	20,25**	0,24	43,51	20,26**	0,24	43,73	20,30**	0,24	43,83	20,05**	0,23	43,67
Lectura en línea	2,51**	0,03	5,40	2,55**	0,03	5,51	2,56**	0,03	5,56	2,55**	0,03	5,54	2,91**	0,03	6,36
Índice ESCS	12,95**	0,17	33,29	12,21**	0,16	31,18	11,00**	0,15	27,50	10,74**	0,14	26,71	7,00**	0,09	15,82
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	3,17**	0,03	6,92	2,99**	0,03	6,55	3,28**	0,04	7,14	2,07**	0,02	4,49
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	0,28	0,00	0,61	0,06	0,00	0,14	-0,11	0,00	-0,24	-0,11	0,00	-0,24
Clima de disciplina	-	-	-	1,90**	0,02	4,97	1,59**	0,02	4,17	1,50**	0,02	3,93	1,90**	0,02	5,01
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-2,95**	-0,04	-7,37	-3,20**	-0,04	-8,03	-3,31**	-0,04	-8,30	-2,76**	-0,03	-6,95
Liderazgo del director	-	-	-	2,83**	0,03	6,08	1,98**	0,02	4,19	1,56**	0,02	3,25	0,99**	0,01	2,09
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	3,97**	0,02	4,65	0,61	0,00	0,59	-1,74	-0,01	-1,70
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	-	2,88**	0,03	5,39	2,20**	0,02	4,03	2,12**	0,02	3,92
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	1,06	0,01	1,27	1,06	0,01	1,27	0,19	0,00	0,23
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	5,14**	0,05	10,16	4,49**	0,04	8,69	2,49**	0,02	4,77
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,58**	0,04	5,90	0,90	0,01	0,93
Media escuela índice ESCS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17,82**	0,13	19,42
R ²	0,52			0,52			0,53			0,53			0,54		
N	21444			21444			21444			21444			21444		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.7. Coeficientes de regresión para Estados Unidos, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	451,41**		132,49	446,87**		120,86	439,55**		86,55	432,23**		82,44	450,03**		86,05
Alumna	-1,22	-0,01	-0,56	-0,60	0,00	-0,28	-0,13	0,00	-0,06	0,90	0,00	0,42	0,84	0,00	0,40
Alumnos sin retraso	60,91**	0,20	17,70	58,93**	0,20	17,34	58,78**	0,19	17,31	58,37**	0,19	17,24	55,19**	0,18	16,70
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	18,81**	0,21	16,42	17,85**	0,20	15,77	17,92**	0,20	15,81	17,57**	0,20	15,52	17,10**	0,19	15,50
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	10,29**	0,11	8,85	9,42**	0,10	8,20	9,39**	0,10	8,19	9,30**	0,10	8,13	8,76**	0,10	7,85
Uso de estrategias de control	1,30	0,02	1,28	0,41	0,01	0,40	0,25	0,00	0,25	0,09	0,00	0,09	0,49	0,01	0,50
Disfrute de la Lectura	24,81**	0,28	22,37	23,54**	0,27	21,30	23,60**	0,27	21,37	23,85**	0,27	21,64	24,45**	0,28	22,76
Lectura en línea	1,05	0,01	0,97	1,16	0,01	1,08	1,17	0,01	1,10	1,26	0,01	1,18	1,84	0,02	1,77
Índice ESCS	27,46**	0,28	23,26	26,21**	0,26	22,36	25,67**	0,26	21,80	24,47**	0,25	20,48	14,09**	0,14	10,53
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	5,79**	0,05	4,26	6,14**	0,05	4,42	6,97**	0,06	5,00	3,07**	0,03	2,22
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	2,75**	0,03	2,72	2,42**	0,03	2,36	2,73**	0,03	2,67	0,35	0,00	0,34
Clima de disciplina	-	-	-	11,01**	0,12	10,11	10,89**	0,12	9,98	10,62**	0,11	9,75	10,03**	0,11	9,44
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	0,14	0,00	0,14	0,13	0,00	0,13	-0,12	0,00	-0,11	0,35	0,00	0,35
Liderazgo del director	-	-	-	-3,78**	-0,04	-3,86	-4,26**	-0,05	-4,31	-4,11**	-0,05	-4,18	-3,07**	-0,04	-3,19
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	-2,71**	-0,03	-2,04	-3,01**	-0,03	-2,27	-1,90	-0,02	-1,47
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	-	3,36**	0,03	2,47	2,16	0,02	1,57	0,73	0,01	0,54
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	3,96**	0,04	3,19	1,21	0,01	0,90	1,07	0,01	0,82
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	0,92	0,01	0,72	-0,33	0,00	-0,25	-0,87	-0,01	-0,69
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12,34**	0,07	5,38	-0,33	0,00	-0,14
Media escuela índice ESCS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40,13**	0,23	15,78
R ²	0,43			0,44			0,45			0,45			0,48		
N	4606			4606			4606			4606			4606		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.8. Coeficientes de regresión para Alemania, PISA 2009

Variables	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Modelo 5		
	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T	Coef. B	Coef. Beta	T
(Constante)	450,39**		135,66	442,35**		132,62	400,22**		62,68	398,85**		45,66	8,29		53,49
Alumna	4,24**	0,03	1,96	5,42**	0,03	2,55	6,04**	0,04	2,90	6,03**	0,04	2,89	1,93	0,05	4,08
Alumnos sin retraso	49,29**	0,18	14,44	47,94**	0,17	14,33	47,43**	0,17	14,46	47,42**	0,17	14,45	3,04	0,15	14,01
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	20,66**	0,24	17,44	19,77**	0,23	17,01	18,96**	0,22	16,62	18,96**	0,22	16,61	1,07	0,18	14,22
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	14,92**	0,18	12,62	13,87**	0,16	11,94	13,04**	0,15	11,44	13,04**	0,15	11,44	1,06	0,12	9,68
Uso de estrategias de control	1,82	0,02	1,59	2,69**	0,03	2,36	2,89**	0,03	2,59	2,89**	0,03	2,59	1,04	0,01	1,28
Disfrute de la Lectura	19,05**	0,27	19,46	18,42**	0,26	19,09	17,88**	0,25	18,90	17,88**	0,25	18,89	0,88	0,22	17,50
Lectura en línea	0,34	0,00	0,29	0,60	0,01	0,52	0,44	0,00	0,39	0,46	0,00	0,40	1,05	0,00	0,31
Índice ESCS	23,25**	0,24	19,40	20,54**	0,22	17,22	18,97**	0,20	16,14	18,95**	0,20	16,07	1,18	0,08	6,64
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	12,71**	0,13	10,82	9,83**	0,10	8,32	9,86**	0,10	8,30	1,16	0,01	1,00
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	1,51	0,02	1,41	2,32**	0,03	2,19	2,32**	0,03	2,20	0,98	0,01	0,91
Clima de disciplina	-	-	-	-0,72	-0,01	-0,70	-0,29	0,00	-0,29	-0,29	0,00	-0,29	0,93	0,00	-0,01
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-2,33**	-0,03	-2,34	-2,09**	-0,03	-2,14	-2,09**	-0,03	-2,14	0,91	0,00	0,38
Liderazgo del director	-	-	-	-11,60**	-0,09	-7,57	-9,69**	-0,08	-6,41	-9,73**	-0,08	-6,39	1,43	-0,03	-2,24
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	-	5,33**	0,02	2,01	5,07	0,02	1,76	2,68	0,04	3,15
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	-	-11,87**	-0,09	-7,97	-11,87**	-0,09	-7,98	1,39	-0,06	-5,63
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-	12,68**	0,10	8,59	12,65**	0,10	8,54	1,39	0,05	4,94
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-	4,35**	0,04	3,17	4,35**	0,04	3,16	1,28	0,01	1,14
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,25	0,00	0,23	5,13	-0,04	-3,71
Media escuela índice ESCS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,75	0,36	24,42
R ²	0,50			0,52			0,54			0,54			0,61		
N	3569			3569			3569			3569			3569		

Fuente: Elaboración propia sobre Base de datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.9. Índices de inclusión académica y social. Países miembros OCDE y Asociados. PISA 2009.

Países miembros OCDE	Índice de Inclusión Social PISA 2009	Índice de Inclusión académica PISA 2009	Países asociados	Índice de Inclusión Social PISA 2009	Índice de Inclusión académica PISA 2009
Australia	76,4	73,9	Albania	67,7	69,4
Austria	69,2	44,4	Argentina	59,8	39,5
Bélgica	69,8	47,5	Azerbaijan	72,0	58,2
Canadá	82,4	78,3	Brasil	64,7	51,6
Chile	48,6	45,0	Bulgaria	57,9	50,1
República Checa	75,1	51,0	Colombia	60,2	60,4
Dinamarca	83,6	84,1	Croacia	77,2	52,5
Estonia	81,5	78,2	Dubai (UAE)	62,4	48,7
Finlandia	89,2	91,3	Hong Kong-China	69,9	58,1
Francia	-	-	Indonesia	61,3	56,8
Alemania	76,0	39,8	Jordania	76,4	62,2
Grecia	68,0	53,9	Kazakhstan	71,7	63,8
Hungría	54,2	33,3	Kyrgyzstan	72,0	64,4
Islandia	82,8	85,9	Latvia	75,4	78,9
Irlanda	76,7	71,3	Liechtenstein	88,2	54,0
Israel	76,7	51,4	Lituania	73,7	73,6
Italia	73,9	37,9	Macao-China	65,2	59,2
Japón	78,2	51,4	Montenegro	77,2	63,9
Corea	74,1	65,8	Panamá	57,7	41,5
Luxemburgo	73,3	56,4	Perú	50,7	44,0
México	56,2	51,9	Qatar	70,6	46,9
Países Bajos	76,2	35,4	Rumania	65,3	48,6
Nueva Zelanda	78,9	75,8	Federación Rusa	71,5	74,8
Noruega	91,2	89,7	Serbia	76,6	51,3
Polonia	73,3	81,2	Shangai-China	66,3	61,6
Portugal	73,2	66,9	Singapur	81,7	64,7
República Eslava	76,6	60,4	China Taipei	80,1	67,7
Eslovenia	75,0	42,8	Tailandia	48,9	71,3
España	77,1	78,2	Trinidad y Tobago	77,3	38,2
Suecia	85,7	81,5	Túnez	67,2	58,6
Suiza	85,4	67,4	Uruguay	59,8	54,8
Turquía	63,5	33,2			
Reino Unido	81,6	70,7			
Estados Unidos	70,7	64,0			
Promedio OECD	74,8	61,4			

Fuent : OCDE 2010c.

Tabla Anexo 2.10. Ajuste de distintos modelos multinivel para Argentina, PISA 2009								
	<i>Modelo nulo</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo6</i>	<i>Modelo7</i>
Intersección	400,81** (71,89)	401,22** (79,70)	374,41** (77,75)	378,62** (81,46)	395,18** (69,54)	350,11** (20,17)	311,88** (15,21)	379,56** (18,54)
Efectos fijos								
Alumna	-	17,34** (7,73)	15,54** (7,11)	16,56** (7,58)	16,34** (7,50)	16,22** (7,45)	16,17** (7,43)	15,84** (7,29)
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	-	15,70** (12,65)	14,40** (11,89)	13,99** (11,56)	13,68** (11,30)	13,61** (11,25)	13,61** (11,25)	13,50** (11,18)
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	-	9,00** (7,77)	8,48** (7,51)	8,44** (7,50)	8,22** (7,31)	8,18** (7,28)	8,17** (7,28)	8,12** (7,24)
Uso de estrategias de control	-	8,67** (7,30)	7,46** (6,44)	6,92** (5,98)	7,67** (6,54)	7,81** (6,66)	7,86** (6,70)	7,94** (6,77)
Disfrute de la Lectura	-	16,27** (10,71)	15,85** (10,71)	16,04** (10,88)	16,70** (11,27)	16,60** (11,20)	16,64** (11,23)	16,69** (11,28)
Lectura en línea	-	4,61** (4,45)	4,70** (4,67)	2,94** (2,81)	2,95** (2,82)	2,78** (2,67)	2,78** (2,66)	2,54** (2,44)
Alumno sin retraso	-	-	46,12** (15,13)	45,19** (14,89)	43,12** (14,22)	43,04** (14,27)	42,63** (14,15)	42,68** (14,35)
Índice ESCS	-	-	-	7,40** (6,40)	6,99** (6,06)	6,65** (5,75)	6,44** (5,57)	5,25** (4,48)
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	-	5,42 (1,41)	1,80 (0,49)	2,30 (0,65)	-1,11 (-0,35)
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	-	18,70** (6,49)	14,70** (5,24)	14,50** (5,31)	7,21** (2,75)
Clima de disciplina	-	-	-	-	0,14 (0,12)	0,14 (0,13)	0,18 (0,16)	0,46 (0,42)
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-	-3,84** (-3,49)	-3,81** (-3,46)	-3,85** (-3,50)	-3,63** (-3,30)
Liderazgo del director	-	-	-	-	6,15 (1,60)	4,34 (1,19)	4,06 (1,15)	3,48 (1,12)
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	22,81** (2,46)	5,08 (0,49)	0,65 (0,07)
Índice de responsabilidad de la escuela en curriculum y evaluación	-	-	-	-	-	0,48 (0,09)	-4,43 (-0,79)	-0,36 (-0,07)
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	15,58** (3,27)	12,16** (2,56)	6,72 (1,59)
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	10,49** (2,30)	11,44** (2,57)	4,16 (1,03)
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	20,26** (3,30)	4,29 (0,73)

Tabla Anexo 2.10 Ajuste de distintos modelos multinivel para Argentina, PISA 2009 (continuación)

Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	37,31** (6,90)
Efectos aleatorios								
Varianza Intra - escuelas	4265,64** [40,57]	3466,32** [40,51]	3289,66** [40,49]	3271,14** [40,44]	3263,96** [40,44]	3263,08** [80,67]	3263,01** [80,66]	3264,73** [40,45]
Varianza Inter- escuelas	5169,72** [8,75]	3857,08** [8,60]	2936,54** [8,40]	2591,38** [8,17]	1867,09** [7,89]	1597,26** [207,81]	1496,30** [196,75]	1105,46** [7,23]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	18,74	22,88	23,31	23,48	23,50	23,50	23,46
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	25,39	43,20	49,87	63,88	69,10	71,06	78,62
CCI	0,55	0,53	0,47	0,44	0,36	0,33	0,31	0,25
-2LL	39791,65	39037,05	38814,76	38772,83	38691,90	38642,12	38626,04	38578,76

** Significativa al 5%. Estadísticos t entre paréntesis (). Estadísticos Wald Z entre paréntesis []. Fuente: *Elaboración propia sobre Base de Datos PISA, 2009.*

Tabla Anexo 2.11. Ajuste de distintos modelos multinivel para Uruguay, PISA 2009								
	<i>Modelo nulo</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>	<i>Modelo 7</i>
Intersección	422,50** (99,69)	424,55** (121,65)	388,40** (126,18)	398,88** (136,52)	400,86** (120,07)	400,24** (43,64)	373,45** (31,56)	412,50** (31,46)
Efectos fijos								
Alumna	-	17,81** (9,29)	14,99** (8,15)	17,13** (9,40)	17,18** (9,43)	17,21** (9,46)	17,26** (9,49)	17,28** (9,51)
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	-	21,85** (20,61)	19,10** (18,67)	18,46** (18,23)	18,37** (18,15)	18,23** (18,02)	18,20** () 18,00	18,17** (17,99)
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	-	7,23** (7,09)	6,08** (6,21)	5,74** (5,94)	5,70** (5,89)	5,70** (5,90)	5,70** (5,91)	5,61** (5,82)
Uso de estrategias de control	-	5,54** (5,88)	4,26** (4,71)	4,15** (4,64)	4,66** (5,13)	4,64** (5,11)	4,65** (5,12)	4,61** (5,09)
Disfrute de la Lectura	-	13,62** (11,77)	12,99** (11,72)	12,27** (11,19)	12,70** (11,50)	12,83** (11,63)	12,86** (11,65)	12,89** (11,70)
Lectura en línea	-	6,85** (8,19)	5,54** (6,91)	2,43** () 2,93	2,48** (2,98)	2,46** (2,96)	2,52** (3,04)	2,47** (2,98)
Alumno sin retraso	-	-	65,61** (23,96)	60,85** (22,67)	59,89** (22,15)	59,11** (22,00)	58,51** (21,82)	54,65** (19,93)
Índice ESCS	-	-	-	12,08** (12,98)	11,64** (12,45)	10,90** (11,52)	10,58** (11,12)	9,76** (10,13)
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	-	4,61 (1,82)	3,54 (1,45)	3,48 (1,47)	0,87 (0,39)
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	-	6,36 (3,14)	3,61 (1,83)	2,16 (1,10)	1,18 (0,64)
Clima de disciplina	-	-	-	-	-0,89** (-0,97)	-0,89 (-0,97)	-0,88 (-0,96)	-0,87 (-0,95)
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-	-2,40** (-2,52)	-2,32** (-2,45)	-2,34** (-2,47)	-2,27** (-2,39)
Liderazgo del director	-	-	-	-	-0,58 (-0,29)	-1,09 (-0,57)	-1,53 (-0,82)	-0,35 (-0,20)
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	10,15** (2,55)	-1,88 (-0,36)	-1,78 (-0,37)
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	7,68 (1,56)	3,35 (0,68)	1,15 (0,25)
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	0,17 (0,05)	-1,22 (-0,39)	-2,30 (-0,79)
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	6,96** (3,07)	5,27** (2,34)	3,21 (1,50)
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	16,22** (3,46)	2,42 (0,48)

Tabla Anexo 2.11. Ajuste de distintos modelos multinivel para Uruguay, PISA 2009 (continuación)

Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	21,70** (5,60)
Efectos aleatorios								
Varianza Intra - escuelas	4849,91** [47,48]	3739,18** [47,42]	3439,92** [47,42]	3366,30** [47,38]	3359,18** [47,41]	3356,90** [70,76]	3356,48** [47,45]	3354,56** [47,47]
Varianza Inter- escuelas	3510,77** [9,36]	2078,73** [9,03]	1023,32** [8,31]	722,56** [7,71]	681,37** [7,68]	577,16** [77,69]	539,30** [7,32]	450,24** [7,01]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	22,90	29,07	30,59	30,74	30,78	30,79	30,83
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	40,79	70,85	79,42	80,59	83,56	84,64	87,18
CCI	0,42	0,36	0,23	0,18	0,17	0,15	0,14	0,13
-2LL	54481,62	53184,30	52671,81	52511,81	52474,12	52424,17	52407,51	52373,33

** Significativa al 5%. Estadísticos t entre paréntesis (). Estadísticos Wald Z entre paréntesis []. Fuente: *Elaboración propia sobre Base de Datos PISA, 2009.*

Tabla Anexo 2.12 Ajuste de distintos modelos multinivel para España, PISA 2009								
	<i>Modelo nulo</i>	<i>Modelo 1</i>	<i>Modelo 2</i>	<i>Modelo 3</i>	<i>Modelo 4</i>	<i>Modelo 5</i>	<i>Modelo 6</i>	<i>Modelo 7</i>
Intersección	487,20** (326,84)	483,30** (378,62)	441,76** (359,57)	446,07** (374,79)	447,17** (368,40)	438,15** (100,91)	428,46** (78,22)	449,12** (80,21)
Efectos fijos								
Alumna	-	2,42** (2,82)	1,23 (1,62)	2,10** (2,78)	2,23** (2,96)	2,28** (3,01)	2,28** (3,02)	2,29** (3,04)
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	-	22,38** (42,61)	17,79** (38,00)	17,58** (37,84)	17,42** (37,49)	17,40** (37,46)	17,40** (37,45)	17,37** (37,42)
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	-	8,76** (17,89)	5,57** (12,82)	5,72** (13,25)	5,72** (13,27)	5,74** (13,31)	5,74** (13,33)	5,75** (13,35)
Uso de estrategias de control	-	9,94** (22,72)	5,05** (12,89)	4,55** (11,68)	4,89** (12,33)	4,92** (12,42)	4,94** (12,46)	4,92** (12,42)
Disfrute de la Lectura	-	23,29** (48,32)	20,01** (46,70)	19,34** (45,37)	19,64** (45,58)	19,64** (45,57)	19,65** (45,60)	19,61** (45,55)
Lectura en línea	-	6,40** (13,18)	4,32** (10,04)	3,24** (7,53)	3,33** (7,75)	3,33** (7,75)	3,33** (7,74)	3,37** (7,84)
Alumno sin retraso	-	-	65,10** (78,16)	61,52** (72,81)	61,33** (72,52)	61,20** (72,34)	61,15** (72,27)	61,01** (72,18)
Índice ESCS	-	-	-	8,24** (20,61)	8,05** (20,14)	7,89** (19,68)	7,83** (19,52)	7,18** (17,63)
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	-	3,15** (2,84)	3,03** (2,78)	3,18** (2,93)	1,74 (1,68)
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	-	1,91** (1,68)	1,61 (1,45)	1,56 (1,41)	1,66 (1,59)
Clima de disciplina	-	-	-	-	1,56** (4,20)	1,53** (4,14)	1,52** (4,09)	1,58** (4,28)
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-	-2,36** (-6,26)	-2,40** (-6,36)	-2,42** (-6,43)	-2,32** (-6,17)
Liderazgo del director	-	-	-	-	3,43** (3,15)	2,21** (2,04)	1,52 (1,37)	1,42 (1,35)
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	5,38** (2,94)	1,74 (0,79)	-0,29 (-0,13)
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	1,93 (1,53)	1,11 (0,87)	1,08 (0,88)
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	-1,80 (-1,00)	-1,72 (-0,96)	-2,60 (-1,52)
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	5,79** (4,53)	5,06** (3,90)	2,67** (2,13)
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	6,65** (2,88)	0,21 (0,09)

Tabla Anexo 2.12. Ajuste de distintos modelos multinivel para España, PISA 2009 (continuación)

Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	19,34** (9,83)
Efectos aleatorios								
Varianza Intra - escuelas	5023,75** [102,84]	3361,04** [102,80]	2631,11** [102,81]	2591,71** [102,81]	2586,27** [102,82]	2586,27** [102,84]	2586,21** [102,84]	2584,94** [102,90]
Varianza Inter- escuelas	1295,39** [15,39]	836,26** [15,17]	618,15** [15,01]	523,15** [14,47]	495,60** [14,30]	460,68** [14,03]	454,82** [13,99]	388,63** [13,59]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	33,10	47,63	48,41	48,52	48,52	48,55	48,55
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	35,44	52,28	59,61	61,74	64,44	70,00	70,00
CCI	0,20	0,20	0,19	0,17	0,16	0,15	0,13	0,13
-2LL	265527,18	256709,38	251321,92	250906,30	250821,32	250767,86	250756,10	250661,18
** Significativa al 5%. Estadísticos t entre paréntesis (). Estadísticos Wald Z entre paréntesis []. Fuente: Elaboración propia sobre Base de Datos PISA, 2009.								

Tabla Anexo 2.13. Ajuste de distintos modelos multinivel para Estados Unidos, PISA 2009								
	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Intersección	500,11** (134,83)	507,45** (151,02)	454,25** (104,43)	453,88** (112,57)	446,92** (87,51)	443,19** (45,87)	434,35** (41,89)	450,99** (51,73)
Efectos fijos								
Alumna	-	0,90 (0,43)	-1,21 (-0,59)	0,78 (0,38)	0,85 (0,42)	0,89 (0,44)	1,00 (0,49)	1,01 (0,50)
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	-	19,28** (16,98)	18,17** (16,50)	17,80** (16,38)	17,26** () 15,98	17,29** (16,01)	17,28** (15,99)	17,14** (15,91)
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	-	9,62** (8,42)	8,99** (8,12)	8,80** (8,06)	8,25** (7,60)	8,24** (7,59)	8,22** (7,57)	8,20** (7,56)
Uso de estrategias de control	-	3,02** (3,03)	2,69** (2,78)	1,58 (1,65)	0,81 (0,83)	0,81 (0,83)	0,78 (0,80)	0,83 (0,85)
Disfrute de la Lectura	-	27,40** (25,01)	26,96** (25,42)	25,47** (24,20)	24,51** (23,20)	24,54** (23,22)	24,59** (23,27)	24,67** (23,40)
Lectura en línea	-	4,31** (3,99)	3,93** (3,76)	1,99 (1,91)	2,31** (2,23)	2,31** (2,23)	2,30** (2,23)	2,34** (2,27)
Alumno sin retraso	-	-	60,37** (17,87)	56,68** (16,95)	55,62** (16,75)	55,58** (16,74)	55,54** (16,73)	54,88** (16,62)
Índice ESCS	-	-	-	16,39** (12,99)	16,14** (12,87)	16,03** (12,77)	15,89** () 12,65	13,85** (10,76)
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	-	7,35** (2,33)	8,10** (2,52)	8,52** (2,67)	3,00 (1,13)
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	-	4,14 (1,71)	3,79 (1,55)	3,90 (1,61)	0,05 (0,02)
Clima de disciplina	-	-	-	-	9,19** (8,72)	9,13** (8,66)	9,11** (8,64)	9,13** (8,69)
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-	-0,08 (-0,08)	-0,11 (-0,11)	-0,15 (-0,15)	0,00 (0,00)
Liderazgo del director	-	-	-	-	-3,53 (1,59)	-3,76 (-1,68)	-3,86 (-1,74)	-2,86 (-1,59)
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	0,57 (0,18)	-0,27 (-0,08)	-0,03 (-0,01)
Índice de responsabilidad de la escuela en currículum y evaluación	-	-	-	-	-	3,58 (1,12)	2,31 (0,72)	0,64 (0,25)
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	3,21 (1,07)	0,92 (0,29)	1,18 (0,47)
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	-0,69 (-0,23)	-1,73 (-0,57)	-1,36 (-0,56)
Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	13,71** (2,21)	-0,93 (-0,18)

Tabla Anexo 2.13. Ajuste de distintos modelos multinivel para Estados Unidos, PISA 2009 (continuación)

Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	40,16** (9,01)
Efectos aleatorios								
Varianza Intra - escuelas	6399,74** [47,13]	4463,51** [47,09]	4183,53** [47,08]	4082,92** [47,02]	4023,84** [47,01]	4023,16** [47,02]	4022,67** [47,03]	4023,92** [47,02]
Varianza Inter- escuelas	1954,89** [7,83]	1427,73** [7,83]	1251,50** [7,76]	874,43** [7,19]	768,36** [7,00]	774,30** [6,94]	754,29** [6,90]	430,73** [6,09]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada	-	30,25	34,63	36,20	37,12	37,14	37,14	37,12
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada	-	26,97	35,98	55,27	60,70	60,39	61,42	77,97
CCI	0,23	0,24	0,23	0,18	0,16	0,16	0,16	0,10
-2LL	54026,62	52354,94	52042,28	51880,99	51778,89	51759,14	51748,81	51678,00

** Significativa al 5%. Estadísticos t entre paréntesis (). Estadísticos Wald Z entre paréntesis []. Fuente: Elaboración propia sobre Base de Datos PISA, 2009.

Tabla Anexo 2.14. Ajuste de distintos modelos multinivel para Alemania, PISA 2009								
	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
Intersección	505,49** (100,80)	495,56** (125,67)	460,33** (101,79)	459,23** (106,13)	445,68** (91,57)	392,29** (22,18)	385,18** (14,74)	445,50** (23,51)
Efectos fijos								
Alumna	-	7,51** (4,06)	7,18** (4,00)	8,79** (4,90)	8,84** (4,93)	8,85** (4,94)	8,85** (4,94)	8,95** (5,01)
Estrategia de Meta-cognición: síntesis	-	15,10** (14,72)	14,33** (14,33)	14,17** (14,28)	14,04** (14,16)	14,01** (14,12)	14,00** (14,12)	13,72** (13,86)
Estrategia de Meta-cognición: Comprensión y memorización	-	8,65** (8,47)	7,50** (7,51)	7,54** (7,63)	7,36** (7,43)	7,34** (7,41)	7,33** (7,40)	7,31** (7,40)
Uso de estrategias de control	-	1,24 (1,26)	1,00 (1,05)	0,87 (0,92)	0,59 (0,61)	0,62 (0,64)	0,61 (0,64)	0,50 (0,53)
Disfrute de la Lectura	-	16,46** (19,66)	15,88** (19,46)	15,06* (18,49)	14,82** (18,10)	14,80** (18,08)	14,80** (18,08)	14,57** (17,83)
Lectura en línea	-	3,23** (3,22)	2,53** (2,59)	1,44 (1,48)	1,54 (1,57)	1,52 (1,55)	1,53 (1,56)	1,41 (1,44)
Alumno sin retraso	-	-	40,59** (14,30)	39,09** (13,86)	38,87** (13,79)	38,94** (13,81)	38,92** (13,81)	38,64** (13,74)
Índice ESCS	-	-	-	9,59** (9,04)	9,38** (8,84)	9,31** (8,79)	9,30** (8,77)	8,10** (7,59)
Índice de actividades extra programáticas ofrecidas a los alumnos	-	-	-	-	18,73** (5,21)	14,02** (3,97)	14,14** (3,98)	1,13 (0,42)
Índice de calidad de recursos educativos	-	-	-	-	0,21 (0,06)	1,41 (0,43)	1,41 (0,43)	-0,45 (-0,19)
Clima de disciplina	-	-	-	-	1,06 (1,18)	1,09 (1,22)	1,09 (1,22)	0,96 (1,07)
Relación Profesores - estudiantes	-	-	-	-	1,15 (1,36)	1,15 (1,36)	1,16 (1,36)	1,35 (1,59)
Liderazgo del director	-	-	-	-	-17,46** (-3,52)	-15,00** (-3,19)	-15,16** (-3,21)	-3,11 (-0,90)
Índice de responsabilidad de la escuela en distribución de recursos	-	-	-	-	-	7,80 (0,99)	6,18 (0,69)	7,06 (1,11)
Índice de responsabilidad de la escuela en curriculum y evaluación	-	-	-	-	-	-15,09** (-3,28)	-15,11** (-3,28)	-8,13** (-2,48)
Índice de selectividad académica	-	-	-	-	-	14,33** (3,09)	14,17** (3,04)	5,93 (1,78)
Competencia con otras escuelas	-	-	-	-	-	7,31 (1,74)	7,24 (1,72)	1,73 (0,58)

Tabla Anexo 2.14. Ajuste de distintos modelos multinivel para Alemania, PISA 2009 (continuación)

Tipo de escuela	-	-	-	-	-	-	6,40 (0,37)	-20,17 (-1,64)
Media de índice ESCS de la escuela	-	-	-	-	-	-	-	76,39** (13,15)
Efectos aleatorios								
Varianza Intra - escuelas	3253,60** [41,12]	2407,01** [41,04]	2279,99** [41,03]	2242,90** [41,00]	2239,98** [40,99]	2240,45** [40,98]	2240,38** [40,98]	2241,38** [40,97]
Varianza Inter- escuelas	4439,52** [9,10]	2552,52** [8,83]	2352,67** [8,80]	2056,46** [8,64]	1755,91** [8,49]	1541,75** [8,28]	1551,06** [8,26]	698,13** [7,51]
Porcentaje de Varianza intra escuela explicada		26,02	29,92	31,06	31,15	31,14	31,14	31,11
Porcentaje de Varianza inter escuela explicada		42,50	47,01	53,68	60,45	65,27	65,06	84,27
CCI	0,58	0,51	0,51	0,48	0,44	0,41	0,41	0,24
-2LL	39642,73	38505,88	38303,10	38221,33	38168,04	38122,61	38114,94	37986,03
** Significativa al 5%. Estadísticos t entre paréntesis (). Estadísticos Wald Z entre paréntesis []. Fuente: Elaboración propia sobre Base de Datos PISA, 2009.								

Anexos Tercera Parte

Tabla Anexo 3.1. Tres principales razones mencionadas en la elección de escuela según dependencia administrativa, SIMCE 2000.

¿Cuáles fueron las tres razones más importantes por las que escogió este establecimiento para el alumno(a)? (Marque sólo tres)	Sin estudios o enseñanza básica incompleta	Enseñanza básica completa	Enseñanza media incompleta	Enseñanza media completa	Estudios superiores	Total
Cercanía del establecimiento con la casa	22,1	21,4	19,9	17,2	13,1	19,0
Prestigio del establecimiento	8,5	10,2	12,2	14,6	16,3	12,2
Otros miembros de la familia estudian o estudiaron en el establecimiento	13,8	13,2	12,2	10,3	9,2	11,9
Buenos resultados del establecimiento en las pruebas SIMCE	2,3	2,3	2,2	2,0	1,7	2,1
Buen resultado del establecimiento en la PAA	0,3	0,6	0,8	1,7	3,2	1,2
Buen nivel sociocultural del alumnado	1,7	2,1	2,7	3,9	5,1	3,0
Jornada Escolar Completa	4,4	3,5	2,9	2,7	3,2	3,3
Proyecto Educativo del establecimiento	2,7	2,9	3,4	4,9	8,7	4,3
Es el único establecimiento de la zona	2,1	1,7	1,2	0,9	0,7	1,3
Es un establecimiento que cuenta con buenos profesores	16,4	15,8	15,2	13,6	11,0	14,6
Es un establecimiento que entrega valores	8,2	9,1	10,6	13,0	16,5	11,2
El costo está de acuerdo a sus posibilidades	17,4	17,3	16,6	15,2	11,3	15,7

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2000.

Tabla Anexo 3.2. Principal razón mencionada en la elección de escuela según dependencia administrativa, SIMCE 2005.

¿Cuál fue la principal razón por la cual decidió matricular al alumno en este establecimiento?	Sin estudios o enseñanza básica incompleta	Enseñanza básica completa	Enseñanza media incompleta	Enseñanza media completa	Estudios superiores	Total
Cercanía del establecimiento con el hogar	46,8	42,1	35,5	27,2	16,4	31,1
Otros miembros de su familia estudian o estudiaron en el establecimiento	18,6	19,1	19,6	17,9	15,1	17,8
Es el único establecimiento de la comuna	1,4	1,4	0,9	0,7	0,5	0,9
El establecimiento tiene buena infraestructura	0,2	0,2	0,4	0,5	1,1	0,5
El establecimiento fue recomendado por una persona de confianza	2,5	2,9	3,9	5,6	7,7	5,0
Soy director, profesor, auxiliar o empleado del establecimiento	0,2	0,2	0,3	0,5	2,4	0,8
Otra	1,7	2,0	2,4	3,2	5,3	3,2
Prestigio del establecimiento	8,7	11,2	15,2	20,2	23,1	17,1
Buenos resultados del establecimiento en el SIMCE	1,0	0,9	1,0	1,4	1,5	1,2
Buenos resultados del establecimiento en la PSU	0,1	0,1	0,2	0,4	1,1	0,4
Buen nivel socioeconómico y cultural de los alumnos	0,5	0,4	0,6	0,8	1,1	0,7
El establecimiento entrega valores	4,9	6,6	7,5	10,1	15,7	9,7
El establecimiento tiene Jornada Escolar Completa	4,3	3,6	2,9	2,3	1,7	2,7
El costo de la escolaridad y matrícula está de acuerdo a sus	8,3	8,7	9,1	8,9	7,0	8,4
Es el único establecimiento en el que el alumno quedó acepta	0,8	0,5	0,7	0,5	0,3	0,6

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2005.

Tabla Anexo 3.3. Tres principales razones mencionadas en la elección de escuela según dependencia administrativa, SIMCE 2006.

¿Cuáles fueron las tres principales razones por las cuales decidió matricular al alumno en el establecimiento?	Sin estudios o enseñanza básica incompleta	Enseñanza básica completa	Enseñanza media incompleta	Enseñanza media completa	Estudios superiores	Total
Cercanía	27,1	25,6	23,7	20,4	15,9	20,9
Conocimiento familiar	16,5	16,1	15,8	14,2	12,3	14,3
Prestigio	7,5	9,4	11,4	14,6	18,4	13,9
SIMCE	3,5	3,5	3,6	4,1	4,1	3,9
Valores	8,8	9,9	11,0	13,1	17,5	13,3
Costo	16,1	16,6	16,4	15,7	12,1	14,8
Oficio o profesión	4,3	4,3	5,3	6,4	7,9	6,2
Unico en la comuna	11,6	10,0	8,0	6,1	4,4	7,0
Otra razón	4,5	4,6	4,8	5,4	7,4	5,7

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2006.

Tabla Anexo 3.4. Nivel de satisfacción con la escuela del hijo según dependencia administrativa, SIMCE 2000.

Me gusta este establecimiento para mi hijo(a)	Dependencia administrativa				Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular No subvencionado	Corporación privada	
Totalmente de acuerdo	35,9	40,5	35,3	32,6	37,4
De acuerdo	29,6	31,1	36,6	20,2	30,7
En desacuerdo	4,0	3,6	3,1	0,0	3,8
Totalmente en desacuerdo	1,6	1,3	0,8	1,1	1,5
Casos perdidos	28,9	23,5	24,3	46,1	26,7

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2000.

Tabla Anexo 3.5. Nivel de satisfacción con la escuela del hijo según dependencia administrativa, SIMCE 2002

Me gusta este establecimiento para mi hijo(a)	Dependencia administrativa				Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular No subvencionado	Corporación privada	
Muy en desacuerdo	2,9	1,8	0,8	7,7	2,3
En desacuerdo	7,6	5,8	4,4	7,7	6,7
De acuerdo	51,8	50,4	52,9	61,5	51,3
Muy de acuerdo	31,9	38,2	39,7	23,1	34,9
Casos perdidos	5,9	3,8	2,1	0,0	4,8

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2002.

Tabla Anexo 3.6. Nivel de satisfacción con la calidad de la educación según dependencia administrativa, SIMCE 2002

Estoy satisfecho con la calidad de la educación	Dependencia administrativa				Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular No subvencionado	Corporación privada	
Muy en desacuerdo	2,5	1,5	0,7	7,7	1,9
En desacuerdo	8,5	6,1	4,8	15,4	7,3
De acuerdo	50,0	48,1	53,4	46,2	49,5
Muy de acuerdo	31,9	40,1	39,1	30,8	35,6
Casos perdidos	7,1	4,2	2,1	0,0	5,6

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2002.

Tabla Anexo 3.7. Nivel de satisfacción con la calidad de la educación que se entrega en el establecimiento según dependencia administrativa, SIMCE 2005

Estoy satisfecho con la calidad de la educación	Dependencia administrativa			Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular No subvencionado	
Muy insatisfecho	3,2	1,8	0,8	2,4
Insatisfecho	10,5	7,3	4,9	8,7
Satisfecho	51,1	54,2	58,0	52,9
Muy satisfecho	22,6	30,2	34,6	26,7
Respuesta múltiple	0,2	0,2	0,1	0,2
Casos perdidos	12,4	6,2	1,6	9,0

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2005.

Tabla Anexo 3.8. Nivel de satisfacción con la calidad de la educación que se entrega en el establecimiento según dependencia administrativa, SIMCE 2006

Estoy satisfecho con la calidad de la educación	Dependencia administrativa			Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular No subvencionado	
Muy insatisfecho	3,7	2,0	1,0	2,6
Insatisfecho	12,5	8,0	5,2	9,7
Satisfecho	49,6	53,4	53,0	51,6
Muy satisfecho	17,9	25,3	29,6	22,5
Respuesta múltiple	0,3	0,2	0,2	0,2
Casos perdidos	16,10	11,10	11,00	13,3

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres y Escuelas SIMCE 2006.

Tabla Anexo 3.9. Número de años que el alumno estudia en el centro (Estudiantes cursando 8° básico)

Número de años	Dependencia administrativa						Total	
	Municipal		Privada Subvencionada		Privada no subvencionada			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	6502	4,5	5200	6,1	1504	7,4	13206	5,3
2	12883	9,0	7549	8,8	1569	7,7	22001	8,8
3	6961	4,9	5295	6,2	1148	5,6	13404	5,4
4	7473	5,2	5792	6,8	1166	5,7	14431	5,8
5	5330	3,7	3607	4,2	705	3,5	9642	3,9
6	5290	3,7	3304	3,9	668	3,3	9262	3,7
7	4721	3,3	3201	3,7	577	2,8	8499	3,4
8	20627	14,4	12148	14,2	2062	10,1	34837	14,0
9	29971	20,9	17438	20,4	2840	13,9	50249	20,2
10	5310	3,7	3002	3,5	3074	15,1	11386	4,6
11	968	0,7	508	0,6	332	1,6	1808	0,7
12 años o más	635	0,4	271	0,3	93	0,5	999	0,4
Casos perdidos	36651	25,6	18144	21,2	4671	22,9	59466	23,9
Total	143322	100,0	85459	100,0	20409	100,0	249190	100,0
Porcentaje de alumnos que permanece toda la enseñanza básica	39		38,1		39,1		38,8	
Porcentaje de alumnos que se cambia de escuela	34,3		39,7		36		36,3	

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres SIMCE 2000

Nota sobre el tratamiento de la información:

En general, la respuesta que aglutina la mayor proporción de respuestas es que el niño lleva 9 años en la escuela; hemos supuesto que este es el caso de los estudiantes que ingresaron a la escuela en kinder, permaneciendo en ésta todo el ciclo escolar sin haber repetido de curso (recuérdese que se trata de alumnos que en el momento de la encuesta cursaban 8° básico). La segunda respuesta más frecuente fue que el niño llevaba en la escuela 8 años; suponemos en este caso que se trata de quienes no hicieron kinder, sino que ingresaron directamente en 1° básico al establecimiento, quedándose en la escuela, sin repetir de curso, por todo el periodo. En el caso de las escuelas privadas no subvencionadas la mayor proporción de padres informa que su hijo se encuentra en la escuela hace 10 años; suponemos que entonces estos alumnos han hecho pre- kinder, kinder y toda la enseñanza básica en el mismo establecimiento. Para efectuar nuestros cálculos hemos definidos dos categorías: quienes permanecen en el establecimiento toda la enseñanza básica y pre - básica (suma de quienes informan que sus hijos están en la escuela 8, 9 o 10 años) y quienes se cambian (suma de quienes informan que sus hijos están en la escuela entre 1 y 7 años). Dejamos fuera del análisis quienes informan que sus hijos están en la escuela desde hace 11 años o más (que representan el 1,1% de los casos). Cabe subrayar que lamentablemente los casos perdidos representan casi un cuarto de la muestra total.

Tabla Anexo 3.10. Desde qué curso el estudiante se encuentra en la escuela (Estudiantes cursando 4° básico)

Número de años	Dependencia administrativa						Total	
	Municipal		Privada Subvencionada		Privada no subvencionada			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre kinder	13861	12,7	10169	9,6	6256	43,5	30286	13,2
Kinder	42948	39,5	37049	34,9	2733	19,0	82730	36,1
1° básico	19002	17,5	21094	19,9	1609	11,2	41705	18,2
2° básico	7356	6,8	9369	8,8	946	6,6	17671	7,7
3° básico	8331	7,7	10552	9,9	1067	7,4	19950	8,7
4° básico	11268	10,4	13851	13,0	1355	9,4	26474	11,5
Respuesta múltiple	3278	3,0	1884	1,80	99	0,7	5261	2,3
Casos perdidos	2822	2,6	2254	2,1	319	2,2	5395	2,4

Elaboración propia en base a Cuestionario de Padres SIMCE 2007.

Tabla Anexo 3.11. Correlación entre promedio de la escuela en matemáticas y el porcentaje de padres que la escoge la escuela por determinados criterios, escuelas subvencionadas (municipales y privadas) y privadas no subvencionadas.

Tipo de escuela /criterios	Porcentaje de padres que escoge por				
	Promedio en matemáticas	Prestigio	Resultados SIMCE	Formación en valores	Cercanía
Municipal y privada subvencionada	1	,399(**)	,144(**)	,211(**)	-,165(**)
Privada no subvencionada	1	,661(**)	,403(**)	,483(**)	-,477(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Tabla Anexo 3.12. Promedio obtenido por los estudiantes en función de los criterios de elección utilizados por su familia, escuelas subvencionadas (municipales y privadas) y privadas no subvencionadas.

	Privadas no subvencionadas	Subvencionadas (municipales y privadas)
Familia elige por cercanía	292,6	235,9
Familia elige por prestigio, resultados SIMCE o formación valórica	299,8	257,5

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Tabla Anexo 3.13. Correlación entre promedio obtenido por los estudiantes en la prueba SIMCE de matemáticas y los criterios de elección utilizados por su familia. Escuelas subvencionadas (municipales y privadas) y privadas no subvencionadas.

Tipo de escuela /criterios	Porcentaje de padres que escoge por				
	Promedio en matemáticas	Cercanía	Prestigio	Resultados SIMCE	Formación en valores
Municipal y privada subvencionada	1	-,196(**)	,192(**)	,084(**)	,150(**)
Privada no subvencionada	1	-,063(**)	,089(**)	,028(**)	,043(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Tabla Anexo 3.14. Porcentaje de padres que informan haber tomado en consideración el prestigio, (por establecimiento). Escuelas subvencionadas (municipales y privadas) y privadas no subvencionadas.

Porcentaje de padres que dentro de la escuela informan haber escogido por prestigio	Escuelas subvencionadas (municipales y privadas)		Escuelas privadas no subvencionadas	
	N	%	N	%
0% a 25%	4455	65,6	98	24,1
25% a 50%	1524	22,4	118	29,1
50% a -75%	656	9,7	121	29,8
75% a 100%	157	2,3	69	17,0

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Tabla Anexo 3.15. Escuelas en que efectuar la comparación no es posible, escuelas municipales, privadas subvencionadas y privadas

	Municipales		Privadas Subvencionadas		Privadas no subvencionadas	
	N	%	N	%	N	%
9 casos o menos	2133	51,4	832	31,0	127	31,3
Todos eligen por prestigio	0	0	1	0,0	9	2,2
Nadie elige por prestigio	489	11,8	76	2,8	10	2,5
Menos de 5 casos en quienes elige por prestigio	861	20,7	450	16,7	27	6,7
Menos de 5 casos en quienes no eligen por prestigio	11	0,3	76	2,8	63	15,5
Escuelas en que es posible comparar	657	15,8	1253	46,6	170	41,9
Total	4151	100	2688	100	406	100,0

Nota: el número de escuelas total no coincide con el total de escuelas evaluadas por SIMCE, ya que hemos dejado fuera del análisis

Elaboración propia sobre Base de Datos SIMCE, 2006

Cuadro Anexo 3.16. Dictionarios de chilenismos

Al lote: desorden, indisciplina
Altiro: inmediatamente
Aniñá, echar la aniñá: desafío, amenaza
Arrastre: éxito, buena fama
Cabros /as: chicos /as; niños/as; alumnos/as.
Canuto: apelativo despectivo que se da a personas de religión evangélica
Cesante: sin trabajo (en el paro)
Cola: coleta
Combos: puñetazos
Cotona: bata
Choro, chora: persona que amenaza o agrede a otros, verbal o físicamente. Puede tener vinculación con el mundo delictivo
Chucha's: palabras vulgares (tacos)
Chuta: expresión que denota sorpresa; también se utiliza para destacar una idea
Chuleteo (para el chuleteo); ser objeto de burla
De la cintura pa' abajo; hablar de la cintura pa' abajo: utilizar palabras vulgares (tacos)
Despachar (a los alumnos): enviar a casa
El medio / la media: grande, importante
Embarra'a (embarrada): error
Fosforito / ser fosforito: quien reacciona rápida y exageradamente
Garabatos: palabras vulgares (tacos)
Hartos: muchos, bastantes.
Hueón (huevón /a): tonto, imbécil, torpe
Jumper: uniforme escolar utilizado por las niñas
Levantar y dejar caer: ofender utilizando palabras vulgares (tacos)
Luca: mil pesos; billete de mil pesos
Micro: autobús
No pescar ni en bajada: no tener en cuenta para nada, no poner ni el mínimo de atención.
No estar ni ahí: no mostrar ningún interés
Pandereta: pared
Patadas: golpes propinados con los pies
Pinches: orquillas
Pitos: cigarrillo de marihuana o pasta base
Poh: pues
Porro: vago o que tiene dificultades con los estudios
Pucha: expresión que denota insatisfacción
Sapo: quien ve o escucha una situación o conversación – habitualmente ilícita – protagonizada por otros y que, eventualmente, puede dar cuenta de ello a una autoridad (chivato).
Sonar: perder
Tajear: herir con un arma blanca
Tandeo (para el tandeo): ser objeto de burla
Tía /o: apelativo a través del cual se alude a profesores, directivos, personal de apoyo de las escuelas y, en general, a adultos que trabajan con niños.
Útiles: materiales para el trabajo escolar

Anexos Cuarta Parte

Tabla Anexo 4.1. Análisis de Varianza para HISEI, PISA 2000 y 2009

ANOVA	Suma de cuadrados					
PISA 2000		%	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	462245,71	39,93	177,00	2611,56	16,90	0,00
Intra-grupos	695532,45	60,07	4502,00	154,49		
Total	1157778,15	100,00	4679,00			
PISA 2009						
Inter-grupos	529370,37	37,15	197,00	2687,16	15,63	0,00
Intra-grupos	895621,75	62,85	5208,00	171,97		
Total	1424992,11		5405,00			

Elaboración propia, sobre Base de Datos PISA 2000 y 2009.

Tabla Anexo 4.2. Estadísticos y Análisis de Varianza para HISEI por dependencia administrativa, PISA 2000 y 2009.

HISEI	2000			2009		
Media	39,87			43,05		
DT	15,73			16,24		
ANOVA	Suma de cuadrados					
		%	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	227963,33	20,56	2	113981,664	580,625597	0,00
Intra-grupos	880835,65	79,44	4487	196,308369		
Total	1108798,98	100	4489			
Inter-grupos	70968,51	7,12	2	35484,2546	166,792287	0,00
Intra-grupos	925228,77	92,88	4349	212,745177		
Total	996197,28	100	4351			

Elaboración propia, sobre Base de Datos PISA 2000 y 2009.

Tabla Anexo 4.3. Clase ocupacional del padre, Chile PISA 2000 y 2009

	2000		2009	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
IA Profesionales altos	363	7,42	537	9,47
II Profesionales medios	346	7,08	506	8,92
IIIA No manual alto	206	4,22	217	3,83
IIIB-VA No manual bajo	302	6,17	528	9,32
IVA-IB Gerentes y empresarios grandes	47	0,96	80	1,41
IVB-IIB Gerentes y empresarios pequeños	283	5,79	133	2,35
V-VIIA Obreros de Industria, Comercio o Servicios	2182	44,63	2774	48,94
IVC2-VIIB Trabajadores agrarios	586	11,98	407	7,18
Casos perdidos	575	11,76	486	8,58
Total	4889	100,00	5669	100,00

Elaboración propia sobre Base de Datos PISA 2000 y 2009.

Tabla Anexo 4.4. Porcentaje de estudiantes que asiste a tres tipos de escuela, algunos países.

	Público (municipal)	Privado dependiente del gobierno (privado subvencionado)	Privado independiente (Privado no subvencionado)
Chile	47,8	48,5	3,7
Argentina	68,7	20,0	11,4
Uruguay	83,1	-	16,9
España	62,9	33,5	3,6
Estados Unidos	95,5	-	4,5
Alemania	95,7	4,3	-

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2009.

Tabla Anexo 4.5. Distribución de los estudiantes evaluados por PISA en función de la clase ocupacional del padre según PISA 2009, Chile y España.

	Chile		España	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
IA Profesionales altos	537	9,5	2462	9,5
II Profesionales medios	506	8,9	2287	8,8
IIIA No manual alto	217	3,8	1570	6,1
IIIB-VA No manual bajo	528	9,3	1475	5,7
IVA-IB Gerentes y empresarios grandes	80	1,4	752	2,9
IVB-IIB Gerentes y empresarios pequeños	133	2,4	2190	8,5
V-VIIA Obreros de Industria, Comercio o Servicios	2774	48,9	12173	47,0
IVC2-VIIB Trabajadores agrarios	407	7,2	1363	5,3
Casos perdidos	486	8,6	1614	6,2
Total	5669	100,00	25887	100,0

Elaboración propia, sobre Base de datos PISA 2009.

Tabla Anexo 4.6. Comparación de datos Encuesta CASEN utilizados por García Huidobro y Bellei (2003) y por nosotros.

	1994		1996		1998		2000		2003	2006	2009
Escuelas Municipales	García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)				
Quintil I	39,0	38,6	38,0	38,0	39,0	39,4	40,0	41,4	40,9	38,2	34,2
Quintil II	27,0	27,2	28,0	27,6	27,0	26,9	28,0	28,0	28,1	28,6	28,7
Quintil III	18,0	17,9	18,0	18,3	18,0	17,7	18,0	17,2	17,2	17,3	20,5
Quintil IV	12,0	11,5	12,0	11,8	12,0	11,5	10,0	9,8	10,2	11,3	11,5
Quintil V	5,0	4,9	4,0	4,2	4,0	4,5	4,0	3,6	3,6	4,6	5,0
Escuelas Privadas Subvencionadas	García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)				
Quintil I	23,0	23,0	21,0	21,6	19,0	22,3	19,0	23,1	21,9	22,6	22,8
Quintil II	22,0	22,0	23,0	23,5	23,0	24,9	22,0	24,1	25,0	22,8	24,3
Quintil III	22,0	21,9	21,0	21,5	21,0	22,0	24,0	24,9	21,7	21,3	22,1
Quintil IV	20,0	20,1	22,0	21,9	22,0	21,0	21,0	19,0	20,1	20,2	20,0
Quintil V	13,0	13,0	12,0	11,5	15,0	9,8	14,0	8,9	11,4	13,0	10,9
Escuelas Privadas NO Subvencionadas	García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)		García – Huidobro y Bellei (2003)				
Quintil I	7,0	3,0	6,0	2,3	3,0	2,3	4,0	3,1	3,4	3,5	3,3
Quintil II	8,0	4,4	9,0	6,2	6,0	3,7	6,0	3,4	3,0	4,6	2,7
Quintil III	12,0	6,9	11,0	8,1	12,0	6,8	13,0	7,1	6,7	4,3	6,3
Quintil IV	18,0	15,8	19,0	20,0	24,0	19,1	22,0	17,7	17,8	12,4	19,6
Quintil V	55,0	69,9	55,0	63,4	56,0	68,1	54,0	68,7	69,1	75,3	68,2

Fuente: García Huidobro y Bellei, 2003: 14.

Estadísticas Educación Encuesta Casen 1994 – 2009.

Tabla Anexo 4.7. Población menor de 24 años por quintil de ingreso autónomo de los hogares 2000 – 2009

	2000		2009	
I	1920033	28,76	1700390	25,61
II	1600019	23,97	1625168	24,48
III	1317400	19,74	1360671	20,50
IV	1014108	15,19	1122235	16,90
V	823832	12,34	830407	12,51
Total	6675392	100,00	6638871	100,00

Encuesta CASEN interactiva <http://celade.cepal.org/redatam/paises/chl/mideplanii/>

Tabla Anexo 4.8. Análisis de Varianza para Lectura, PISA 2000 y 2009.

	Suma de cuadrados					
Lectura, 2000		%	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20766032,3	56,21	178,00	116663,103	33,9611327	0,00
Intra-grupos	16179767	43,79	4710,00	3435,19468		
Total	36945799,2	100,00	4888,00			
Lectura, 2009						
Inter-grupos	17474976,6	49,04	199	87813,9526	26,4386173	0,00
Intra-grupos	18161566	50,96	5468	3321,42758		
Total	35636542,6	100,00	5667			

Elaboración propia sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

Tabla Anexo 4.9. Promedio obtenido por escuelas de distinta dependencia en PISA 2000 y 2009

	PISA 2000 (Lectura)			PISA 2009 (Lectura)		
	Media	N	DT	Media	N	DT
Municipales	387,05	2549	82,49	422,79	2171	78,10
Privadas Subvencionadas	415,22	1537	80,68	454,08	2259	69,19
Privadas no subvencionadas	484,71	607	73,91	519,35	164	61,36
	408,90	4693	86,87	441,63	4594	76,35

Elaboración propia sobre Base de Datos PISA 2000 y 2009.

Tabla Anexo 4.10. Análisis de Varianza para Tipos de escuela según dependencia administrativa, PISA 2000 y 2009.

CHILE	Suma de cuadrados					
2000		%	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4764537,61	13,46	2	2382268,8	364,574913	0,00
Intra-grupos	30646213,7	86,54	4690	6534,37391		
Total	35410751,3		4692			
2009						
Inter-grupos	2110557,43	7,88	2	1055278,71	196,421467	0,00
Intra-grupos	24659877,4	92,12	4590	5372,52232		
Total	26770434,9	100,00	4592			

Elaboración propia sobre Base de datos PISA 2000 y 2009.

Tabla Anexo 4.11. Tasa de jóvenes de 15 años escolarizados en algunos países participantes en PISA 2000

	Total población de 15 años	Total de población de 15 años escolarizada	Porcentaje de alumnos de 15 años escolarizados
Argentina	662.014	505.404	76,3
Brasil	3.464.330	1.841.843	53,2
Chile	263.863	230.538	87,4
México	2.127.504	1.098.605	51,6
Perú	546.601	358.780	65,6
España	462.082	451.685	97,7
Estados Unidos	3.876.000	3.836.000	99,0
Alemania	927.473	924.549	99,7

Elaboración propia. Fuente: OCDE, 2003:251

Referencias Bibliográficas

- AEDO, CRISTIAN (1997) *Organización industrial de la prestación de servicios sociales*. Documentos de Trabajo R-302. Red de Centros de Investigación, Oficina del Economista Jefe, Banco Interamericano de Desarrollo.
- AEDO, CRISTIÁN y CLAUDIO SAPELLI (2001) "El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile". *Estudios Públicos*, 82: 35 - 82
- ALONSO TAPIA, JESÚS (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- AMMERMUELLER, ANDREAS y JÖRN-STEFFEN PISCHKE (2006). Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS. *IZA Discussion Paper* 2077.
- ANAND, PRIYANKA, ALEJANDRA MIZALA Y ANDREA REPETTO (2006) "Using School Scholarships to Estimate the Effect of Government Subsidized Private Education on Academic Achievement in Chile".
- ANGRIST, JOSHUA Y KEVIN LANG (2002) "How important is classroom peer effect? Evidence from Boston's METCO Program. Working Paper 9263. National Bureau of Economic Research.
- AUGUSTE, SEBASTIÁN y JUAN PABLO VALENZUELA (2006) "It is just cream skimming? School vouchers in Chile". Buenos Aires: Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas.
- AUGUSTE, SEBASTIÁN y JUAN PABLO VALENZUELA (2003) "Do students benefit from school competition? Evidence from Chile". Mimeo, University of Michigan.
- AYALA, JAVIER (2010) "Estudio de las variables determinantes de los padres en la elección de colegios para enseñanza básica". Memoria para optar al Título de Ingeniero Civil Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. Disponible en:
- BALL, STEPHEN. y CAROL VINCENT (1998): "I Heard it on the grapevine: "hot" knowledge and school choice" *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3): 377-399.
- BALL, STEPHEN (1995) "Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class context". *Sociological Review*. Vol.43, Nº1: 52 -78
- BALL, STEPHEN (1993) "Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, Nº 1.
- BAST, JOSEPH L. y HERBERT J. WALBERG (2004) "Can parents choose the best schools for their children?" *Economics of Education Review*, 23: 431-440

- BELLEI, CRISTIAN (2007) "Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia". *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 1: 285-311.
- BELLEI, CRISTIAN (2003) "¿Ha tenido impacto la Reforma Educacional Chilena?" en Cristian Cox (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria.
- BELLEI, CRISTIAN y PABLO GONZÁLEZ (2003) "Educación y competitividad en Chile" en Oscar Muñoz (editor) *Hacia un Chile competitivo: instituciones y políticas*. FLACSO, Chile. (109 – 192).
- BERNSTEIN, BASIL (1975a) *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, BASIL (1975b) *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, BASIL (1988) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.
- BEYER, HARALD (2007a) "Una nota sobre financiamiento de la educación" en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (coordinadores) *La reforma del sistema escolar: Aportes para el debate*. Universidad Diego Portales. www.udp.cl
- BEYER, HARALD (2007b) "Algunas notas sobre selección educacional" en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (coordinadores) *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate*. Universidad Diego Portales. www.udp.cl
- BEYER, HARALD (2006) "Opinión pública y Educación. Reflexiones a propósito de la Encuesta CEP" (presentación disponible en www.cepchile.cl)
- BEYER, HARALD (2000) "Entre la Autonomía y la Intervención: Las reformas de la educación en Chile", en Felipe Larraín y Rodrigo Vergara *La transformación Económica de Chile* Centro de Estudios Públicos CEP.
- BETTINGER, ERIC (2005) "The effect of charter schools on charter students and public schools". *Economics of Education Review*, 24: 133-147.
- BETTS JULIAN y ANDREW ZAU (2004) "Peer Groups and Academic Achievement: Panel Evidence from Administrative Data"
- BOLLEN, ROBERT (1996) "La eficacia escolar y la mejora de la escuela : el contexto intelectual y político", en David Reynolds, Robert Bollen, Bert Creemers, David Hopkins, Louise Stoll, Nijs Lagerweij *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- BOURDIEU, PIERRE y JEAN CLAUDE PASSERON (1966) *Los estudiantes y la cultura* Buenos Aires: Star.
- BOURDIEU, PIERRE y JEAN CLAUDE PASSERON (1996) *La Reproducción. Elementos para*

una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia.

BOURDIEU, PIERRE (1997) *Capital cultural, Escuela y Espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

BRUER, J. (1997) "Education and the brain: A bridge too far". *Educational Researcher*, 26 (8):4-16.

BRAVO, DAVID; DANTE CONTRERAS; CLAUDIA SANHUEZA, C. (1999) "Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado / público: Chile 1982-1997". Departamento de Economía, Universidad de Chile.

BROCCOLICHI, SYLVIAN y AGNÈS VAN ZANTEN (2000) "School competition and pupil flight in the urban periphery", *Journal Education Policy*, Vol. 15. N° 1, 51-60.

BRUNET, IGNASI, ÁNGEL BELZUNEGUI e INMA PASTOR (2005): "Problemáticas en torno a la integración de los inmigrantes en educación primaria: ¿Desigualdades sociales o culturales?". *Revista de Educación*, 336: 293-311.

CALERO, JORGE y XAVIER BONAL (1999), *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Pomares – Corredor.

CARABAÑA, JULIO (2010) "De la mejora de la eficacia a la autonomía y la rendición de cuentas". *Con-ciencia social: Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 14: 165-171.

CARABAÑA, JULIO y CLAUDIA CÓRDOBA (2009) La incorporación de los estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro. Centro de Estudios Andaluces IFO 013/09. Disponible en: <http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=factoriaideas&cat=2&id=103&ida=0&idm=>

CARABAÑA, JULIO (2008) *Las diferencias entre países y regiones en la prueba PISA*. Documento N° 2 Colegio Libre de Eméritos.

CARABAÑA, JULIO (2006) "El progreso interclasista de la escuela pública (1985 – 2004). Argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español". *Panorama Social*, 3: 7-26.

CARABAÑA, JULIO (1987) "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB" en Carlos Lerena (1987) *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid: Akal.

CARABAÑA, JULIO (1988) "En Primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico", *Revista de Educación*, N° 287 (71–95).

CARDEMIL, CECILIA (2006) "Inequidad educativa y estrategias para la disminución de las condiciones que la favorecen". XVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa.

Universidad Católica de Córdoba/ Centro de Investigación CIFE REDUC. Disponible en www.cide.cl

CARNOY, MARTIN y PATRICK MC EWAN (2003) "Does privatization improve education? The case of Chile's National voucher plan" en Plank, D. y Sykes, G. (Ed.) *Choosing choice. School choice in International Perspective*. Teachers Collage Press. Nueva York: Columbia University.

CARNOY, MARTIN (1997) "Is privatization through education vouchers really the answer?: A comment on West". *The World Bank Research Observer*, 12 (1) : 105-116.

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS CEP (2008) "Estudio Nacional de Opinión Pública N° 58". Disponible en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/cat_443_pag_1.html Última consulta 21 de abril de 2010.

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS CEP (2011) "Estudio Nacional de Opinión Pública N°64. Junio – Julio 2011". Disponible en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4844.html

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS CEP (2006) "Estudio Nacional de Opinión Pública N° 24. Tercera Serie. Junio – Julio 2006. Tema Especial: Educación". Documento de Trabajo N° 366. Disponible en http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/cat_443_pag_1.html Última consulta 21 de abril de 2010.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CIDE (2004) "V Encuesta a Actores del Sistema Educativo" www.cide.cl

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CIDE (2006) "VI Estudio Actores del Sistema Educativo" www.cide.cl

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CIDE (2008) "VII Encuesta CIDE a actores de la educación. Informe Final" www.cide.cl

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CIDE (2010) "VIII Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2010" www.cide.cl

CERDA, ANA MARÍA, IVÁN NÚÑEZ y MARÍA DE LA LUZ SILVA (1991) *El sistema escolar y la profesión docente*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. Santiago, Chile.

CERDA, GAMAL, ROSARIO ORTEGA, CARLOS PÉREZ, CÉSAR FLORES, ROBERTO MELIPILLÁN (2011) "Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile". *Anales de Psicología* 27 (2): 389-398

COLECTIVO IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid, CIDE.

COLEMAN, JAMES (1990) *Equality and Achievement in Education*. Estados Unidos: Westview Press.

COLOM, ROBERTO, ANTONIO ANDRÉS – PUEYO (1999) “El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio”. *Psicothema*, Vol. 11, N° 3, pp. 453-476

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006) *Informe Final*. Disponible en <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>

CONTRERAS, DANTE; SEBASTIÁN BUSTOS y PAULINA SEPÚLVEDA (2007) “When the schools are the ones that choose: the effect of screening in Chile”. Serie Documentos de Trabajo N° 242. Departamento de Economía, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

CONTRERAS, DANTE; OSVALDO LARRAÑAGA; LORENA FLORES, FÉLIX LOBATO, VÍCTOR MACÍAS (2005) “Políticas educacionales en Chile: vouchers, concentración, incentivos y rendimiento” en Santiago Cueto (Editor) *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de America Latina y el Caribe PREAL.

CONTRERAS, DANTE (2002) “Voucher, school choice and the access to higher education” Center Discussion Paper N° 845. Universidad de Yale.

CÓRDOBA, CLAUDIA (2008) “Elección de escuela en sectores pobres de Chile”, en García – Huidobro, J.; Dupriez, V.; Francia, G. (Coordinadores) *Políticas educativas en América Latina: ¿Transición hacia un nuevo paradigma?* México: Secretaría De Educación Pública – Subsecretaría de Educación Básica.

CORNEJO, RODRIGO (2006) “El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*. Volumen 4 (1): 118-129.

CORVALÁN, JAVIER (2003) *El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Investigación exploratoria sobre algunos de sus efectos e impactos*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Reeducción CIDE – Departamento de Economía, Universidad de Santiago de Chile USACH.

CORVALÁN, JAVIER y SARA JOIKO (2010). La permanencia de escuelas de bajo desempeño en Chile: Investigación cualitativa en seis escuelas de bajo rendimiento crónico en Santiago (Chile). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE – Universidad Alberto Hurtado.

CORVALÁN JAVIER, GREGORY ELACQUA y FELIPE SALAZAR (2009). *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Fondo

de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. Disponible en www.fonide.cl

COX, CRISTIÁN (2003a) "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX", en Cristian Cox (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.

COX, CRISTIÁN (Editor) (2003b) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.

CREEMERS, BERT (1996) "La base de conocimientos de eficacia escolar", en David Reynolds, Robert Bollen, Bert Creemers, David Hopkins, Louise Stoll, Nijs Lagerweij *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

CULLEN, JULIE, BRIAN JACOB y STEVEN LEVITT (2006) "The Effect of School Choice on Participants: Evidence from Randomized Lotteries". *Econometrica*, 74 (5): 1191-1230

CHUMACERO, RÓMULO, DANIEL GÓMEZ y RICARDO PAREDES (2008) "I would walk 500 miles (if it paid)". Disponible en <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/15125>. Última consulta: 20 de abril de 2010.

DEE, THOMAS y HELEN FU (2004) "Do charter schools skim student or drain resources?" *Economics of Education Review*, 23: 259-271.

DURU – BELLAT, MARIE (2004) "Debates y prácticas en materia de elección de centro escolares en los países europeos y Estados Unidos". *Revista de Educación*, 333: 41-58.

ELACQUA, GREGORY (2009a) "The impact of schools choice and public policy on segregation: Evidence from Chile". Documento de Trabajo N° 10, Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.

ELACQUA, GREGORY (2009b) "Parent behavior and yardstick competition: Evidence form Chile's national voucher program". Documento de Trabajo CPCE N°2. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.

ELACQUA, GREGORY, SOLEDAD GONZÁLEZ, y PAULA PACHECO (2008) "Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal" en Cristian Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Salesianos Impresores.

ELACQUA, GREGORY y RODRIGO FÁBREGA (2006) "El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile" en Santiago Cueto *Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo II*. Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL. Disponible en:

http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros

s Última consulta: 12 de abril de 2010.

ELACQUA, GREGORY, MARK SCHNEIDER y JACK BUCKLEY (2006) "School choice in Chile: Is it class or the classroom?" *Journal of Policy Analysis and Management*, 25 (3): 577-601.

EPPLER, DENNIS y RICHARD ROMANO (1998) "Competition Between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects". *The American Economic Review*, 88 (1) :33-62.

ESPÍNOLA, VIOLA (1997) "Revisión de quince años de política educativa en Chile: ajustes en función de la equidad" en Ernesto Cohen (Editor) *Educación, Eficiencia y Equidad*. CEPAL / OEA / SUR. Santiago: SUR.

ESPÍNOLA, VIOLA (1993) "The educational reform of the military regime in Chile: The school system's response to competition, choice and market relations" University of Wales college Cardiff.

ESPINOZA, OSCAR Y LUIS EDUARDO GONZÁLEZ (1993) "La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989" Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.

FEITO, RAFAEL (2002) *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ SORIA, JUAN MANUEL (2007) "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario" *Revista de Educación*, 344: 41-59.

FIGLIO, DAVID N. y JOE STONE (2001) Can Public Policy Affect Private School Cream-Skimming? Occasional Paper No. 31, National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University.

FILIP, JOHANNA (1993) "Calidad de la educación y relación Familia – Escuela". *Cuadernos de Educación*. 23, 212:

FRIEDMAN, MILTON (1955) "The role of government in education" en Robert Solo, R.A. (Editor) *Economics and the public interest*. New Brunswick: Rutgers University Press.

FRIEDMAN, MILTON (1980) *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo.

FUCHS, THOMAS y LUDGER WOESSMANN (2004) What accounts for International differences in student performance? A re-examination using PISA data. *CESifo Working Paper*, N° 1235.

GALLEGO, FRANCISCO (2006) "Voucher school competition, incentives and outcomes: Evidence from Chile". Mimeo, Instituto de Economía, PUC, 2006.

GALLEGO, FRANCISCO (2002) "Competencia y resultados educativos: Teoría y evidencia para Chile" *Cuadernos de Economía*, 39 (118): 309-352.

- GALLEGO, FRANCISCO y HERNANDO ANDRÉS (2009) "School choice in Chile: looking at the demand side". *Documento de Trabajo*, 356. Instituto de Economía. Universidad Católica de Chile.
- GALLEGO, FRANCISCO y HERNANDO ANDRÉS (2008) "On the determinants and implications of school choice: semi- structural simulations for Chile". *Economía*, 9 (1): 197-244.
- GARCÍA BACETE, FRANCISCO; FERNANDO DOMENECH (2000) "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar". *Revista Española de Motivación y Emoción*, Nº 1.Pp: 55-65
- GARCÍA HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (2007) "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar", *Pensamiento Educativo*, 40 (1): 65 – 85.
- GARCIA HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (Editor) (1999) *La reforma educacional chilena*. Popular: Madrid.
- GARCÍA HUIDOBRO, JUAN EDUARDO y CRISTIAN BELLEI (2006) "La subvención escolar preferencial ¿Remedio para la equidad?". *Revista Mensaje*. Marzo – abril.
- GARCÍA HUIDOBRO, JUAN EDUARDO y CRISTIAN BELLEI (2003) *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9272.pdf>
- GAURI, VARUN (1998) *School choice in Chile. Two Decads of educational reform*. University of Pittsburg Press.
- GAVIRIA, JOSÉ LUIS y MARÍA CASTRO (2005) *Modelos jerárquicos lineales. Cuadernos de Estadística Nº 29*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ, PABLO (2003) "Estructura educacional, recursos y gestión en el sistema educacional chileno", en Cristian Cox (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria
- GONZÁLEZ, PABLO (2000) "Una revisión de la reforma del sistema escolar en Chile". *Serie Economía*, 92. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile
- GONZÁLEZ, PABLO (1999) ""Financiamiento, incentivos y reforma educacional", en Juan Eduardo García Huidobro (Editor) *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- GONZÁLEZ, PABLO (1998) "Financiamiento de la Educación en Chile", en *Financiamiento de la Educación en America Latina*, UNESCO – PREAL.
- GONZÁLEZ, PABLO, MIZALA, ALEJANDRA y ROMAGUERA, PILAR (2004) "Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience". Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

GONZÁLEZ, PABLO, MIZALA, ALEJANDRA y ROMAGUERA, PILAR (2002) "Recursos diferenciados a la educación subvencionada en Chile". Serie Economía 150. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

HANUSHEK, ERIK; JOHN F. KAIN; STEPHEN G. RIVKIN; GREGORY F. BRANCH (2007) "Charter school quality and parental choice decision making with school choice" *Journal of Public Economics*, 91: 823-848.

HANUSHEK, ERIK (2004). "Distributional Outcomes of the Organization of U.S. Schools: Peers, School Quality, and Achievement", en Erik Hanushek (2004) *Schooling and human capital formation in the global economy: Revisiting the equity-efficiency quandary*.

HANUSHEK, ERIC, JOHN KAIN, JACOB MARKMAN Y STEVEN RIVKIN (2003). "Does peer ability affect student achievement?" *Journal of Applied Econometrics* 18 (5): 527-544.

HASTINGS, JUSTINE; RICHARD VAN WEELDEN; JEFFREY M. WEINSTEIN (2007) "Preferences, information and parental choices behavior in public school choice".

HOXBY, CAROLINE (2003a) "School Choice and School Productivity. Could School Choice Be a Tide that Lifts All Boats?" en Caroline Hoxby (ed.) *The economics of school choice*. National Bureau of Economic Research.

HOXBY, CAROLINE (2003b) "School Choice and school competition: evidence from the United States".

HOXBY, CAROLINE (2000) "Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation" NBER Working Paper 7867

HSIEH, CHANG TAI y MIGUEL URQUIOLA (2006) "The effects of generalized school on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program". *Journal of Public Economics*, 90: 1477-1503.

HSIEH, CHANG TAI y MIGUEL URQUIOLA (2003) "When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program". National Bureau of Economic Research: Working Paper No. 10008.

IVANOVICH, RODOLFO, HERNÁN FORNO, M^a CRISTINA DURÁN, JULIA HAZBÚN, CARMEN CASTRO, DANIZA IVANOVICH (2000). Estudio de la capacidad intelectual (Test de Matrices Progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. I Antecedentes Generales, Normas y Recomendaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada* 53 (1), 5-30.

JENCKS, CHRISTOPHER y otros (1972) *Inequality : a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York : Basic Books

JIMÉNEZ, CRISTOBAL (1988) "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la EGB", *Revista de Educación*, N° 287 (55- 70).

KLEITZ, BRETTEN; GREGORY R WEIHER.; KENT TEDIN; RICHARD MATLAND (2000) Choice. Charter schools and household preferences. *Social Science Quarterly*, 81, 846-854.

KOHN, MELVIN (1999) "Relaciones paterno – filiales y clase social", en Mariano Fernández Enguita (Comp.) *Textos de Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel.

LADD, HELEN (2002) "School vouchers: a critical review". *Journal of Economic Perspectives*. 16, (4) : 3-24.

LAHIRE, BERNARD (2003) "Los orígenes de la desigualdad escolar", en Álvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

LADD, HELEN y EDWARD FISKE (2001) "The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zeland". *Journal of Policy Analysis and Management*, 20 (1): 43-64.

LAGOS, MARTA (2010) "Demanda social y evaluación del sistema educacional chileno" en Sergio Martinic y Gregory Elacqua (Editores). *¿Fin de ciclo?. Cambios en la Gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO – Pontificia Universidad Católica de Chile PUC.

LARROULET, CRISTIAN (2011) *Análisis de la movilidad escolar en Chile*. Tesis de Magíster. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile..

LÓPEZ RUPÉREZ, FRANCISCO (1995) *La libertad de elección en educación*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Asuntos Sociales FAES.

LUBIENSKI, C.; WEITZEL, P. THEULE LUBIENSKI, S. (2009) Is there a "consensus" on school choice and achievement?. *Educational Policy*. Volumen 23, Nº 1: 161-193.

MADRUGA, ISABEL (2002), *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Cuadernos de información Sindical, 33. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

MARCEL, MARIO y CARLA TOKMAN (2005) *¿Cómo se financia la educación en Chile?* Estudios de Finanzas Públicas. Dirección de Presupuestos. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.

MARTÍNEZ GARCÍA, JOSÉ (2002) *¿Habitús o calculus?. Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas de los nacidos en España entre 1907 y 1966, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Autónoma de Madrid.

MAKOVEC, MATTIA, ALEJANDRA MIZALA y ANDRÉS BARRERA, A. (2010) "Parental decisions in a Choice based school system: analyzing the transition between primary and secondary school". *Documentos de Trabajo Serie Economía*, 269. Centro de Economía Aplicada CEA, Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

MARTIN CRIADO, ENRIQUE, CARMUCA GÓMEZ BUENO, FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES, ÁNGEL RODRÍGUEZ MONGE (2000) *Familias de clase obrera y escuela*. España: Iralka, 2000

MARCHESI, ALVARO (2000) *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

MANCEBÓN, MARÍA JESUS y DOMINGO PÉREZ – XIMÉNEZ, D. (2005) “Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado” *Documento de Trabajo*, 2005-07. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Zaragoza. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1358195>. Última consulta, 6 de junio 2011.

MANZI, JORGE (2007) “Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores?”, en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (coordinadores) *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate*. Universidad Diego Portales. www.udp.cl

MATTE, PATRICIA y ANTONIO SANCHO (1991) “Sector Educación Básica y Media” en Cristian Larroulet (Editor) *Soluciones privadas a problemas públicos*. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.

MAUREIRA, FERNANDO (1997) “Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar”. Documento de Trabajo CIDE N°3. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

MC EWAN, PATRICK (2001) “The effectiveness of public, catholic and non religious private schools in Chile’s voucher system” *Education Economics*, Vol. 9, N° 2: 103-128.

MC EWAN, PATRICK (2003) “Peer effects on student achievement: evidence from Chile”. *Economics of Education Review*, 22: 131-141.

MC EWAN, PATRICK, MIGUEL URQUIOLA y EMILIANA VEGAS (2008) “School choice, stratification and information on school performance: lessons from Chile” *Economía* 8 (2): 1-27.

MC EWAN PATRICK y MARTIN CARNOY (2000) “The effectiveness and efficiency of private schools in Chile’s voucher system” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (3) : 213-239.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC (2011a) Tabla de valores históricos <http://www.comunidadescolar.cl/subvenciones/index.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC (2011b) Tabla de valores vigentes Factores USE <http://www.comunidadescolar.cl/subvenciones/index.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC (2010) “Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008” www.ded.mineduc.cl

MINISTERIO DE EDUCACIÓN MINEDUC (2009) *Documento Estadísticas de la Educación en Chile 2009*. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC (2010) “Documento Estadísticas de la Educación en Chile 2009”. Departamento de Estudios y Desarrollo. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos. Última consulta: 18/06/11.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (2004) *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Unidad de Curriculum y Evaluación, SIMCE, Estudios Internacionales. Santiago: LOM.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC División de Planificación y Presupuesto. Departamento de Estudios y Desarrollo. Unidad de Gestión de Información. Registro de Estudiantes de Chile RECH (Datos relativos a 26 escuelas de la Comuna de El Bosque para el periodo 2002 – 2007).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC - SIMCE. Bases de Datos 2000, 2002, 2005, 2006 y 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC – SIMCE. Informes de Resultados Nacionales (2000 – 2010).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE CHILE. *Compendio de Información Estadística*. Años 1985, 1986, 1987, 1988 y 1989.

MINISTERIO DEL INTERIOR (2009) Boletín Comuna de El Bosque. Victimización ENUSC y denuncias por DMCS. Año 2008. Disponible en:

MIZALA, ALEJANDRA (2007) “La subvención preferencial” en Bunner, José Joaquín y Carlos Peña (Coordinadores) *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales – Universidad Adolfo Ibáñez.

MIZALA, ALEJANDRA y MIGUEL URQUIOLA (2007) “Parental choice and school markets: the impact of information approximating school effectiveness”. *Documentos de Trabajo Serie Economía*, 239. Centro de Economía Aplicada CEA, Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

MIZALA, ALEJANDRA, PILAR ROMAGUERA y MIGUEL URQUIOLA (2007) “Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information” *Journal of Development Economics* 84: 61-75.

MIZALA, ALEJANDRA y PILAR ROMAGUERA (2005) “Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile” en Cristian Cox (Editor) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.

MIZALA, ALEJANDRA Y PILAR ROMAGUERA (2000a) “School performance and choice. The Chilean experience” *The Journal of Human Resources* 35 (2), 392-417

MIZALA, ALEJANDRA Y PILAR ROMAGUERA (2000b) "Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile". Documentos de Trabajo. Serie Economía, 85. Centro de Economía Aplicada. Ingeniería Industrial. Universidad de Chile.

MIZALA, ALEJANDRA y PILAR ROMAGUERA (1998) "Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena". *Serie Economía*, 36. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.

MIZALA ALEJANDRA, PILAR ROMAGUERA y DARÍO FARREN (1998) *Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile*. Serie Economía N° 38. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.

MOE, TERRY M. (2001) "The politics of vouchers", en Terry M. Moe *Schools, vouchers and the American Public*. Washington D.C.: The Brookings Institution Press

MUNICIPALIDAD DE EL BOSQUE (2009) *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal PADEM*

MUNICIPALIDAD DE EL BOSQUE SECPLAN – Unidad SIG (s/f) "Cuaderno de Información Territorial". Disponible en <http://www.imelbosque.com/contenido/contenido.php?seccion=sintesiscomunal> (Última consulta: 31-10-11)

MURILLO, F. JAVIER (coord.) (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa.

MURILLO, F. JAVIER (2005): "¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España", *Tendencias Pedagógicas*, N° 10, pp. 29-45.

NAVARRO, LUIS (2004) *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE. UNESCO.

NAVARRO, LUIS (2002) *Chile: Equidad social y educación en los años '90*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

NAVARRO, VINCENC. (2004): "El Estado de bienestar en España", en Vincenc Navarro *El Estado de Bienestar en España*. Madrid, Tecnos.

NEAL, DEREK (2002) How vouchers could change the market for education. *Journal of Economic Perspectives*, 16 (4) : 25-44.

NECHYBA, THOMAS (2000) "Mobility, Targeting and private school vouchers" *American Economic Review* 90 (1): 130 – 146.

NOÉ, DAVID, JORGE RODRÍGUEZ, ISABEL ZUÑIGA (2005) Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar: evidencia para Chile. Serie Políticas Sociales 102 División Desarrollo Social. Naciones Unidas – CEPAL.

OCDE (2010a) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

OCDE (2010b) *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student engagement, strategies and practices* (Volume III). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>

OECD (2010c) *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (Volume IV). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OCDE (2010d) *PISA 2009: Learning Trends. Changes in student performance since 2000.* (Volume V). Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/11/15/48852742.pdf>

OCDE (2008) Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. Santillana, Ministerio de Educación y Ciencia: España.

OCDE (2005) School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000. Disponible en <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9605031e.pdf> . Última consulta: 15/05/11

OCDE (2004) Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Santillana: España.

OCDE (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Centro para la Cooperación con los países no miembros de la OCDE.

OCDE (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000 - Publications* 2000. Disponible en http://www.pisa.oecd.org/document/21/0,3746,en_32252351_32236159_33688661_1_1_1_1,00.html. Última consulta 3/3/11.

OCDE (2002) Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2000) de la OCDE. Aula XXI : México.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLITICAS EDUCATIVAS OPECH (2009) “De actores secundarios a actores protagonistas” Disponible en www.opech.cl

PARRY, TARYN ROUNDS (1996) “Will pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education. An analysis of the education voucher system in Santiago” *Social Science Quarterly*, 77 (4): 821-841.

PAREDES, RICARDO y JUAN IGNACIO PINTO (2009) “¿El fin de la educación pública en Chile?” *Estudios de Economía*, 36 (1) :47-66.

- PEÑA, CARLOS (2007) "Por qué no debemos selecciona", en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (coordinadores) *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate*. Universidad Diego Portales. www.udp.cl
- PÉREZ GALÁN, MARIANO (2001). *LODE. Intrahistoria de una Ley*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha.
- PÉREZ SERRANO, GLORIA (1981) *Origen Social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PLANK, D. (2010) *Book Reviews*. Comparative Education Review. 142-145.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (2009) "Estudio de Actores Educativos. Informe Comparativo". Instituto de Sociología. Disponible en www.fonide.cl
- RACZYNSKI, DAGMAR y DANIEL SALINAS (2008) "Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta" en Cristian Bellei, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Salesianos Impresores.
- RACZYNSKI, DAGMAR, DANIEL SALINAS; LORETO DE LA FUENTE, MACARENA HERNÁNDEZ y MIGUEL LATTZ (2010) "Hacia una estrategia de validación de la escuela pública – municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias" Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Disponible en <http://ded.mineduc.cl/DedPublico/documentos> Última consulta: 01 de abril de 2010.
- RAMÍREZ, MARÍA JOSÉ (2006). Understanding the Low Mathematics Achievement of Chilean Students: A Cross-National Analysis Using TIMSS Data. *Inter-national Journal of Educational Research*, 45 (3): 102-116.
- RAMÍREZ, VALERIA (1999) "*Demandas del sistema educacional y evaluación de padres/madres /apoderados*". Servicio Nacional de la Mujer SERNAM, Gobierno de Chile. Documento de Trabajo N° 6.
- REYNOLDS, DAVID Y LOUISE STOLL (1996) "La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos" en David Reynolds, Robert Bollen, Bert creemers, David Hopkins, Louise Stoll, Nijs Lagerweij *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- RICH HARRIS, JUDITH (1992) *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo, 1999.

RODRIGO, LUCRECIA (2009) *El bajo rendimiento de los estudiantes argentinos en PISA. Un análisis en perspectiva internacional*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

ROMÁN, MARCELA (2011) “Alza en el SIMCE: la cosecha de la Ley SEP”. El Mostrador 17 de abril 2011. Disponible en:

<http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/04/17/alza-del-simce-la-cosecha-de-la-ley-sep/>

ROMÁN, MARCELA (2003) “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?” En *Revista Persona y Sociedad* Volumen XVII N° 1 abril de 2003. Universidad Alberto Hurtado – Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES, 2003.

SALIDO, OLGA (2007) “El Informe PISA y los retos de la educación en España”. Documentos de Trabajo 126. Fundación Alternativas. Disponible en:

<http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-informe-pisa-y-los-retos-de-la-educacion-en-espana>. Última consulta: 6/6/11.

SAPELLI, CLAUDIO y BERNARDITA VIAL (2005) *Private v/s public voucher: New evidence of efficiency and peer effects*. Documento de Trabajo, N° 289. Instituto de Economía. Universidad Católica de Chile.

SAPELLI, CLAUDIO y ARÍSTIDES TORCHE (2002) “Subsidios al alumno o a la escuela: Efectos sobre la elección de colegios públicos”. *Cuadernos de economía*, 117: 175-202.

SAPELLI, CLAUDIO y BERNARDITA VIAL (2002) The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, Año 39, N° 118: 423-254.

SCHEERENS, JAAP (2005) “The quality imperative. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring report 2005”. *Review of school and instructional effectiveness research*. Disponible en:

Última consulta: 15 de septiembre de 2011.

SCHERPING, GUILLERMO, JENNY ASSAEL, ISABEL GUZMÁN, PATRICIO ESCOBAR, ANTONIO ARAVENA (2005) “Informe Chile. Colegio de Profesores”, En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.

SCHÜTZ, GABRIELA, MARTIN R. WEST Y LUDGER WOESSMANN (2007) “School accountability, autonomy, choice and the equity of student achievement: International evidence from PISA 2003”. Education Working Paper N° 14, OCDE.

SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN Región Metropolitana de Santiago SEREMI R.M. (2005a) “Índice de Prioridad Social Comunal”

SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN Región Metropolitana de Santiago SEREMI R.M. (2005b) Índice de Calidad de Vida Comunal.

SISTEMA INTEGRADO DE INFORMACIÓN TERRITORIAL SIIT (2008) Reporte Estadístico Comunal El Bosque. Disponible en www.siiit.bcn.cl (última consulta: 10 – 08 – 11).

SOMERS, MARIE – ANDRÉE, PATRICK MC EWAN y DOUGLAS WILLMS (2004) How effective are private schools in Latin America? *Comparative Education Review*, Vol. 48, Nº1.

SUGARMAN, STEPHEN (1999) "School choice and public funding" en Stephen Sugarman y F. Kemerer (Eds.), *School choice and social controversy: Politics, policy, and law*. Washington, D.C.: Brookings Institution.

TESKE, P.; SCHNEIDER, M. (2001) What research can tell policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20 (4) : 609-631.

TREVIÑO, ERNESTO, FRANCISO DONOSO y MACARENA BONHOMME (2009) "¿Cómo las escuelas chilenas pueden mejorar el aprendizaje en Ciencias?", en MINEDUC *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?. Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Ministerio de Educación de Chile – OEI.

TOKMAN, ANDREA (2001) "Is private education better? Evidence from Chile". Documento de Trabajo Nº 147. Banco Central de Chile.

VALENZUELA, JUAN PABLO, CRISTIAN BELLEI, ALEJANDRO SEVILLA y ALEJANDRA OSSES (2009a) "¿Qué explica las diferencias de resultados PISA Matemática entre Chile y algunos países de la OCDE y América Latina?" en: *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?. Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Ministerio de Educación de Chile – OEI.

VALENZUELA, JUAN PABLO, CRISTIAN BELLEI, ALEJANDRA OSSES, ALEJANDRO SEVILLA (2009b) *Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE, Ministerio de Educación.

VALENZUELA, JUAN PABLO, CRISTIAN BELLEI y DANAÉ DE LOS RÍOS, D. (2008) *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE – Ministerio de Educación Chile. Disponible en www.fonide.cl

VAN ZANTEN, AGNES (2003) Middle class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, Volúmen 3, Nº 2: 107- 123

- VARGAS, JAIME y CLAUDIA PEIRANO (2002) "Escuelas privadas con financiamiento público en Chile", en Laurence Wolff, Pablo González y Juan Carlos Navarro (Editores) *Educación privada y política pública en América Latina* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe PREAL – Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- VELASCO, CAROLINA (2008) "El Proyecto de Ley General de Educación y los Temas Pendientes". Serie Informe Social N° 114. Instituto Libertad y Desarrollo.
- VERGARA, PILAR (1985) "Auge y caída del neoliberalismo en Chile". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- VERGARA, VALENTIN (2009) "Redes sociales y efecto de los pares como predictores del rendimiento escolar en alumnos de cuarto año básico de la comuna de Concepción" *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 8 (16): 39-50.
- VILLAMOR, PATRICIA (2005) "La libertad de elección en educación: Análisis pedagógico de la situación nacional e internacional". Memoria para optar al grado de Doctor. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t28689.pdf>
- VILLARROYA, ANA (2000), La financiación de los centros concertados, Madrid, MEC – Secretaría General de Educación y Formación Profesional – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO (2001) "El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: Su aplicación en España (1996-1999)" *Témpora*, 4: 63-88.
- VIGDOR, JACOB y THOMAS NECHYBA (2004) "Peer Effects in North Carolina Public Schools" Duke University and NBER.
- WAISSBLUTH, MARIO (2011) "SIMCE 2010: gratas e ingratas novedades". Disponible en: http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1232:simce-2010-gratas-e-ingratas-novedades-&catid=27:educacion-2020-en-la-prensa
- WELSS, AMY STUART (1996) "African – American Students' view of school Choice", en Bruce Fuller y Richard Elmore con Gary Orfield *Who chooses?. Who loses?: culture, institutions and the unequal effects of school choice*. New York: Teachers College Press.
- WEST, EDWIN (1998) "Un Estudio sobre Principios y Prácticas de los Vouchers Educativos". PREAL, 12.
- WINKLER, D.; ROUNDS, T. (1996) "Municipal al private sector response to decentralization and school Choice" *Economics of education*, 15 (4): 365-376.

WOESSMANN, LUDGER, ELKE LÜDEMANN, GABRIELA SCHÜTZ, MARTIN R. WEST (2007) "School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003". Education Working Paper N° 13, OCDE.

WUTTKE, JOACHIM (2007) "Uncertainties and Bias in PISA". Disponible en <http://www.messen-und-deuten.de/pisa>

ZIMMER, RON y EUGENIA TOMA (2000) "Peer effects in private and public schools across countries" *Journal of Policy Analysis and Management* 19 (1): 75-92

Páginas web de las cuales se extrajo información

Radio Bío – Bío. Viernes 4 de junio 2010. "Lavín asegura que mapas con resultados SIMCE llegarán a manos de papás a más tardar el 23 de julio. Disponible en:

<http://www.biobiochile.cl/2010/06/04/lavin-asegura-que-mapas-con-resultados-simce-llegaran-a-manos-de-papas-a-mas-tardar-el-23-de-julio.shtml>

Periódicos consultados

The Clinic, 18 de junio 2009. "San Patricio, un colegio privado que se volvió subvencionado: Mami, mi compañero dice q'hua". Disponible en www.theclinic.cl

Leyes revisadas

Chile

Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de la Enseñanza LOCE, 1990.

Ley N° 20.247 Aumento de las subvenciones a los establecimientos escolares, 2008.

Ley N° 20.248 Subvención Escolar Preferencial SEP, 2008.

Ley N° 20.370 General de Educación LGE, 2009.

Ley N° 20.501 Calidad y Equidad de la Educación, 2011.

Proyecto de Ley Creación de la Superintendencia de Educación.

Proyecto de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública

España

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 1985.